



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL  
DOCTORADO EN EDUCACION

Tesis Doctoral

LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
IDENTIDAD DOCENTE EN ESTUDIANTES EN PRACTICUM

Doctorando: Juan Eduardo Ortiz López  
Director: Dr. Enric Roca Casas  
Tutora: Dra. Marta Bertran

Septiembre de 2016

*A Sergio*

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, agradezco a mi Director de Tesis, Dr. Enric Roca Casas, por su apoyo y ánimo constante en esta tarea pendiente de hace tantos años, pues su motivación a culminar este proceso me permitió entregar esta tesis. Agradezco también al Departamento de Pedagogía Sistémica y Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona por permitirme ser parte de su programa de Doctorado.

En segundo lugar, a la Universidad Autónoma de Chile, a la decana de la Facultad de Educación Mónica Morales por permitir mi dedicación a esta tesis, y a Ana María Burdach y Michelle Paulet, directivas de la carrera de Pedagogía en Inglés, pues sin su soporte en lo personal y en lo académico este estudio no podría haberse llevado a cabo.

En tercer lugar, a los estudiantes practicantes de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago, quienes voluntariamente fueron parte de esta tesis y quienes me demostraron que contra toda adversidad es posible enseñar, y aprender a enseñar. A sus supervisores Marcela Olguín, Ma Paz Medina, Macarena Guajardo y Roberto Figueroa, quienes además de su entrega diaria, fueron parte del estudio y un constante apoyo personal.

A mis amigos y colegas Iskra Pavez, Ximena Tabilo, Rommy Anabalón, Macarena Terán, Víctor Olivares, Andrés Bustamante, Javiera Adaros, Andrea Perez, Paulina Vargas, Maritza Ortega, Sylvia Campos, Raquel Flores, Daniel Muñoz, Rommy Valenzuela, Marta Herrera, Verónica López, Marcela Lovera, Silvia Arias, Francesca Bonfanti, entre muchos otros, quienes me alentaron a seguir adelante cuando las fuerzas faltaban.

A mis padres, Juan y María Elena; a mi hermano Marco y Ninoska, mi cuñada; mis sobrinos Vicente, Constanza, Bastián y todo la tropa que llegó a mi vida hace diecisiete años atrás, por estar ahí, siempre y donde sea.

Finalmente, a Felipe Machuca, quien me impulsó día a día durante este último año a salir adelante y me trajo de vuelta a luz.

<b>Índice de Contenidos</b>	<b>Página</b>
Agradecimientos	i
Índice de Contenidos	ii
Índice de Tablas	vi
Índice de Gráficos	vii
Índice de Figuras	vii
<b>Capítulo I: Introducción</b>	<b>1</b>
1.1. Antecedentes.	2
1.2. Problema de investigación.	4
1.3. Justificación de la investigación	6
1.4. Preguntas de Investigación.	8
1.5. Objetivos.	8
1.5.1. Objetivos generales.	8
1.5.2. Objetivos específicos.	9
1.6. Metodología	10
1.7. Hipótesis.	11
1.8. Delimitaciones de los alcances y asunciones importantes	12
1.9. Conclusión del capítulo	13
<b>Capítulo II: Marco Teórico</b>	<b>14</b>
2.1. Formación Inicial Docente en Pedagogía en Inglés en Chile	15
2.1.1. Contexto	15
2.1.2. Modalidades de formación de profesores de inglés	18
2.1.3. Modelos de Formación Inicial Docente	19
2.1.4. Estándares disciplinares en la formación inicial docente	23
2.2. Didáctica del Inglés como Lengua Extranjera: Antecedentes y Desafíos Futuros en el Contexto Chileno.	30
2.2.1. Enfoques respecto del aprendizaje de idiomas.	31
2.2.2. La era de los métodos.	35
2.2.3. El método gramático – traducción.	37
2.2.4. El método directo.	40
2.2.5. El método audio-lingual	43
2.2.6. El método de respuesta física total.	47
2.2.7. El método de la manera silenciosa.	48
2.2.8. El enfoque comunicativo.	50

2.2.9. El enfoque léxico.	53
2.2.10. Aprendizaje Basado en Tareas	53
2.2.11. Instrucción Basada en el Contenido.	55
2.2.12. La competencia comunicativa	56
2.2.13. Habilidades lingüísticas	58
2.2.13.1. Comprensión Auditiva	60
2.2.13.2. Comprensión Lectora	60
2.2.13.3. Expresión Escrita	63
2.2.13.4. Expresión Oral	67
2.2.14. La didáctica del inglés como lengua extranjera en el Marco Curricular Nacional.	76
2.2.14.1. Los Objetivos Fundamentales Transversales y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.	79
2.2.14.2. Adecuaciones curriculares.	81
2.2.14.3. El Currículo Nacional y la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera.	82
2.2.15. Momentos didácticos.	87
2.2.16. Los aprendientes	91
2.3. Actuales demandas al sistema educativo y a la formación del profesorado: el eje de la calidad y los movimientos sociales	94
2.3.1. La descentralización del sistema educativo chileno.	98
2.3.2. La cuestión de la calidad.	104
2.3.3. La cuestión de la eficacia	106
2.4. Las prácticas profesionales o Prácticum: conceptos e importancia.	126
2.4.1. De los objetivos del prácticum y su caracterización.	126
2.4.2. Preconcepciones sobre la práctica: el choque con la realidad.	131
2.4.3. La reflexión pedagógica sobre la práctica docente.	135
2.4.4. La mentoría y el rol de los mentores.	136
2.4.5. La triada universidad, escuela y practicantes: una cuestión sin resolver.	143
2.4.6. La observación y mentoría entre pares.	147
2.4.7. El uso de las tecnologías en el prácticum.	149
2.4.8. El prácticum y la formación de profesores de inglés	152
2.4.9. La tarea pendiente.	153
<b>Capítulo III: Marco Metodológico</b>	<b>158</b>
3.1. Bases del estudio.	159
3.1.1. El pragmatismo como presunción epistemológica y filosófica.	160
3.1.2. Estrategias de investigación.	162
3.1.3. Técnicas de recolección de datos.	164

3.2. Diseño de investigación.	165
3.2.1. Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.	165
3.2.1.1. Pauta de cotejo para planificaciones de clase.	166
3.2.1.2. Pauta de cotejo para observación en aula	168
3.2.1.3. Grupo focal de profesores supervisores.	169
3.2.1.4. Grupo focal de practicantes.	170
3.2.2. Rigurosidad científica de la investigación	171
3.2.2.1. Validez y confiabilidad.	171
3.2.2.2. Dependencia y Credibilidad.	176
3.2.3. Muestra.	177
3.2.4. Técnicas de análisis de los resultados.	178
3.2.4.1. Técnicas de análisis de los resultados cuantitativos.	178
3.2.4.2. Técnicas de análisis de los resultados cualitativos.	179
3.3. Proceso de investigación.	180

## **Capítulo IV: Análisis de los resultados** 182

4.1. Análisis de los datos cuantitativos.	183
4.1.1. Pauta de cotejo de planificación de clases.	185
4.1.1.1. Dimensión Estrategias Didácticas.	187
4.1.1.2. Dimensión Retroalimentación.	195
4.1.2. Pauta de Cotejo Observación de Clases	197
4.1.2.1. Dimensión Gestión de Aula.	198
4.1.2.2. Dimensión Implementación Efectiva de la Planificación.	200
4.1.2.3. Dimensión Estrategias Didácticas.	203
4.1.2.4. Dimensión Retroalimentación.	211
4.2. Análisis Cualitativo.	213
4.2.1. Análisis de Grupos Focales.	214
4.2.1.1. Análisis por categoría.	217
4.2.1.1.1. Categoría 'Prioridades Didácticas'.	217
4.2.1.1.2. Categoría 'Planificación'.	221
4.2.1.1.3. Categoría 'Gestión de Aula'.	230
4.2.1.1.4. Categoría 'Estrategias Didácticas'.	237
4.2.1.1.5. Categoría 'Retroalimentación'.	260
4.2.1.1.6. Categoría 'Obstáculos'.	265
4.2.1.1.7. Categoría 'Construcción de la Identidad Docente'.	292
4.2.1.1.8. Categoría 'Plan de Estudios'.	313
4.3. Triangulación del análisis cuantitativo y cualitativo.	319
4.3.1. Prioridades didácticas.	320

4.3.2. Planificación.	321
4.3.3. Gestión de aula.	323
4.3.4. Estrategias didácticas.	324
4.3.5. Retroalimentación.	330
4.3.6. Obstáculos.	332
4.3.7. Construcción de la identidad docente.	334
4.3.8. Plan de estudios.	336
<b>Capítulo V: Consideraciones Finales</b>	<b>337</b>
5.1. Conclusiones generales	338
5.1.1. Conclusiones por objetivos específicos.	338
5.1.2. Conclusiones según la hipótesis.	343
5.2. Recomendaciones a la luz de los resultados obtenidos.	343
5.3. Futuras investigaciones.	346
<b>Referencias</b>	<b>348</b>
<b>Anexos</b>	<b>375</b>
Anexo 1. Matriz de dimensiones e indicadores de la pauta de cotejo de planificación de clases.	376
Anexo 2. Matriz de dimensiones e indicadores de la pauta de cotejo de observación de clases.	379
Anexo 3. Cuestionario Grupo Focal Profesores Supervisores.	383
Anexo 4. Cuestionario Grupo Focal Practicantes.	389
Anexo 5. Distribución de Frecuencias por ítem de la pauta de cotejo de planificación de clases.	394
Anexo 6. Gráficos de Resultados por ítem de la pauta de cotejo de planificación de clases.	404
Anexo 7. Distribución de Frecuencias por ítem de la pauta de cotejo de observación de clases.	414
Anexo 8. Gráficos de Resultados por ítem de la pauta de cotejo de observación de clases.	430
Anexo 9. Formato de Validación de Instrumentos.	436
Anexo 10. Formato de Consentimiento Informado.	456
Anexo 11. Transcripción de Grupo Focal de Practicantes.	458
Anexo 12. Transcripción de Grupo Focal de Profesores Supervisores.	488



## Índice de tablas

	Página
Tabla 1. Resumen de investigaciones sobre educación efectiva (Scheerens, 2005)	123
Tabla 2. Categorización del rol de los mentores según Furlong y Maynard (1995)	139
Tabla 3. Categorización del rol de los mentores según Nicholson (1999)	140
Tabla 4. Categorización del rol de los mentores según Kwan & López-Real (2005)	141
Tabla 5. Tabla de valoración de desempeños.	165
Tabla 6. Valoración de coeficiente de alfa de Cronbach de George & Mallery (2003)	169
Tabla 7. Alfa de Cronbach, Pauta de cotejo de las planificaciones de clases	169
Tabla 8. Coeficiente de Correlación de Intraclase, fuerza de concordancia	170
Tabla 9. Coeficiente de Correlación Intraclase, Pauta de cotejo para la planificación de clases.	170
Tabla 10. Alfa de Cronbach, Pauta de Observación de Clases.	171
Tabla 11. Coeficiente de Correlación Intraclase, Pauta de cotejo para la observación de clases	172
Tabla 12. Distribución de frecuencias, porcentajes válidos y porcentajes acumulados según sexo.	182
Tabla 13. Estadísticos descriptivos, Pauta de cotejo planificación de clases.	184
Tabla 14. Estadísticos descriptivos, Pauta de cotejo de observación de clase.	196
Tabla 15. Formato de Análisis por categoría, codificación, sub-codificación y número de citas.	211
Tabla 16. Categoría 1, códigos y número de citas.	214
Tabla 17. Categoría 2, códigos y número de citas.	218
Tabla 18. Categoría 3, códigos y número de citas.	227
Tabla 19. Categoría 4, códigos y número de citas.	234
Tabla 20. Categoría 5, códigos y número de citas.	256
Tabla 21. Categoría 6, códigos y número de citas.	261
Tabla 22. Categoría 7, códigos y número de citas.	287
Tabla 23. Categoría 8, códigos y número de citas.	307

## Índice de gráficos

	Página
Gráfico 1. Distribución de alumnos de pedagogía en inglés en Chile según su establecimiento de origen.	18
Gráfico 2. Gasto público en Educación por nivel. Años 1990-2013. (En MM\$ de 2013)	100
Gráfico 3. Coeficientes Gini de desigualdades del ingreso de Chile y países seleccionados de la OCDE, 2004 o último año disponible.	101
Gráfico 4. Variación en la equidad y los niveles de desempeño entre 2000 y 2009	103
Gráfico 5. Distribución de la muestra según sexo.	181
Gráfico 6. Resumen dimensión Estrategias didácticas, Pauta de cotejo de planificación de clase.	185
Gráfico 7. Resumen dimensión Retroalimentación, Pauta de cotejo de planificación de clase.	193
Gráfico 8. Resumen dimensión Gestión de aula, Pauta de cotejo de observación de clase.	196
Gráfico 9. Resumen dimensión Implementación efectiva de la planificación, Pauta de cotejo de observación de clase.	198
Gráfico 10. Resumen dimensión Estrategias Didácticas, Pauta de cotejo de observación de clase.	201
Gráfico 11. Resumen dimensión Retroalimentación, Pauta de cotejo de observación de clase.	209

## Índice de figuras

	Página
Figura 1. Modelo de formación docente de Shulman en Mishra & Khoeller (2006)	20
Figura 2. Círculo del estatus del inglés en el mundo de Kachru (1992)	75
Figura 3. Modelo prevalente de formación de profesores.	128
Figura 4. Modelo de Mapa Semántico.	212
Figura 5. Categoría 1, Mapa semántico.	214
Figura 6. Categoría 2, Mapa semántico.	218
Figura 7. Categoría 3, Mapa semántico.	227
Figura 8. Categoría 4, Mapa semántico.	235
Figura 9. Categoría 5, Mapa semántico.	256
Figura 10. Categoría 6, Mapa semántico.	262
Figura 11. Categoría 7, Mapa semántico.	288
Figura 12. Categoría 7, Mapa semántico.	307

# Capítulo I Introducción

## 1.1. Antecedentes

En las últimas décadas, Chile se ha convertido en una sociedad democrática, abierta y competitiva a nivel económico. Estas transformaciones han conllevado una manera distinta de ver el proyecto de país, especialmente en los ámbitos de educación y salud pública. La sociedad chilena hoy demanda procesos de calidad de los sistemas, no sólo cobertura. Como consecuencia y también como parte central del debate, la demanda social por la calidad de la formación del profesorado chileno ha primado como principio rector. En este sentido, el Estado ha concentrado esfuerzos en los procesos de acreditación de las carreras de educación poniendo un fuerte énfasis en la centralidad de los procesos de formación inicial docente. Es importante destacar que los procesos de acreditación chilenos han tendido también a garantizar, o al menos tratar de asegurar, la calidad de los procesos formativos en Educación Superior. A pesar de no existir obligatoriedad de acreditación de las instituciones privadas, estas han propendido a hacerlo con el objetivo de poder recibir aportes del Estado a través de los estudiantes con Crédito con Aval del Estado (CAE). Este crédito permite a los alumnos de sectores vulnerables pagar directamente a la universidad los aranceles e importes requeridos para su matrícula, pues firman un convenio bancario en donde el aval es el propio Estado. Por otro lado, e independientemente de las acreditaciones institucionales, todas las carreras del área de la salud y de la educación deben acreditarse. En efecto, estas acreditaciones pretenden responder tanto a las demandas sociales como a los requerimientos del estado en pos de una mejor sistema educativo tanto escolar como universitario (Fleet, 2011; Ponce 2012; Fernández, 2013; Valdebenito, 2013).

Como se ha expuesto en el párrafo anterior, existe una necesidad de formar al profesorado chileno con altos estándares formativos tanto a nivel disciplinar como parte de su formación general en educación. Es por ello crucial, por tanto, que las prácticas pedagógicas o prácticums sean procesos de calidad, en los que se ponga en evidencia las capacidades y conocimientos adquiridos por los alumnos durante su proceso de formación inicial. No obstante, debido a la inexperiencia o las

inseguridades propias de quien pretende enseñar por primera vez, los estudiantes en práctica demuestran un escaso manejo de metodologías de enseñanza aprendizaje actualizadas probablemente debido a las incertezas mismas que produce el hecho de educar en la sociedad del conocimiento. Esto porque estas decisiones didácticas responden a actuar en la incertidumbre y en la urgencia (Perrenaud, 2004). Por otro lado, es posible que los propios procesos formativos de los estudiantes, así como las propias experiencias docentes en los centros de práctica, configuren una serie de creencias respecto de las prácticas cotidianas de la docencia (Pozo, 2000). Además, la naturaleza misma de los procesos de formación inicial docente comporta distintos niveles de aprehensión desde las primeras prácticas hasta el ejercicio experto, necesiándose en este último estadio la capacidad de despliegue de estrategias que le permitan estructurar su propia praxis de manera exitosa (Feiman-Nesmer, 1983; Pozo & Monereo, 1999; Rodríguez, 1995; Díaz Barriga & Nuñez, 2008). Entonces, no nos ha de extrañar la ocurrencia de errores en las primeras etapas de ejercicio docente, más aún cuando estos primeros años están permeados por inseguridades y estrés (Bullough, 1987; Roehrig, Pressley, & Talotta, 2002). Sin embargo, muchos de estos errores cometidos por los practicantes ocurren desde la toma de las decisiones didácticas en la planificación de la clase y su posterior ejecución. Al parecer, esto se debería a las visiones implícitas respecto del quehacer docente valiéndose para ello de la propia experiencia como alumno, es decir, se articulan los modelos recibidos dentro de la formación escolar como ejes de la propia práctica pedagógica (Rodríguez, 1995).

En síntesis, es cuestión de fondo para el investigador explorar las prácticas pedagógicas de los estudiantes en prácticum de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago, a través de instrumentos adecuados que permitan examinar la dimensión didáctica en la construcción de la identidad de los practicantes como docentes, para luego levantar la información obtenida. Este enfoque descriptivo es necesario dado que el fenómeno no ha sido fuente de investigación anterior en el contexto chileno respecto de la formación y el prácticum de futuros profesores de inglés.

## 1.2. Problema de investigación

A través de la propia experiencia de este autor y desde lo observado como supervisor de prácticas profesionales en la Universidad Autónoma de Chile sede Santiago, es posible aseverar que los alumnos de Pedagogía en Inglés bajo el sistema de prácticas progresivas y profesionales demuestran un enfoque preponderantemente gramatical en las últimas actividades curriculares de práctica. Se advierte que los practicantes hacen uso de métodos y técnicas previas al conductismo, tales como el gramático-traducción o el método directo<sup>1</sup>, durante el proceso de enseñanza aprendizaje por parte de profesores en formación como practicantes, quienes han sido formados bajo un currículum actualizado en términos disciplinares y didácticos. La perspectiva de este estudio, a propósito, se enmarca en una concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas cuyo objetivo y modalidad apunta a la comunicación. En este sentido, la investigación asume la postura en que la enseñanza aprendizaje del idioma extranjero debe ser comunicativa porque el lenguaje es usado para la interacción entre los sujetos pertenecientes a una determinada cultura o culturas y comunidad de habla. Desde su origen el lenguaje tiene como primer objetivo permitir la interacción entre los miembros de una sociedad, lo que se ha convenido socialmente en la cultura y a su vez configura la cultura. Por lo mismo, la traducción y la gramática como método de enseñanza son muy limitadas porque sólo abordan aspectos muy particulares del lenguaje y que, finalmente, no son tan cruciales al momento de comunicarse. Sí lo son los aspectos en donde los aprendices de una lengua sean capaces de interactuar y transmitir mensajes, independientemente de la precisión que tenga el lenguaje. En otras palabras, es más importante el uso y la interacción que la precisión gramatical. En resumen, lo importante es la comprensión de los mensajes. A pesar de que este paradigma didáctico de la enseñanza de idiomas es el aceptado

---

<sup>1</sup> Dichos métodos datan desde los inicios de la enseñanza de segundas lenguas y de principios del siglo XX, respectivamente. Se abordarán en detalle más adelante en el marco teórico.

en la actualidad, lamentablemente aún se siguen utilizando métodos como el gramático traducción.

Es importante señalar que el currículum del programa de formación de profesores de inglés de la Universidad Autónoma de Chile contempla: a) una actividad curricular de Lingüística Aplicada en donde se revisan las teorías del lenguaje y teorías del aprendizaje presentes en distintos métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, b) dos actividades curriculares de metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras en séptimo y octavo semestre que profundizan en la didáctica del inglés como lengua extranjera, y c) cuatro prácticas progresivas iniciando en el cuarto semestre de estudios para dar paso a las prácticas profesionales o prácticum en su octavo y noveno semestre. Durante las prácticas progresivas los alumnos critican duramente el desempeño de los profesores observados, siendo uno de los ejes de esa crítica el uso de los métodos anteriormente mencionados. No obstante, al ser acompañados en sus tutorías de práctica profesional, en la planificación de sus clases y en la ejecución misma de ellas, algunos estudiantes repiten el modelo que tanto criticaron.

Por otro lado, el comentario de pasillo en seminarios o congresos de la especialidad es que los estudiantes recurren al método gramático-traducción tanto en las planificaciones de clases como en las intervenciones realizadas. Sin embargo, estos dichos que por sí mismos son evidencia de un fenómeno, no han sido corroborados y, por tanto, sistematizados a través de la investigación en Chile.

Por lo anteriormente expuesto, el investigador pretende dar cuenta del despliegue de estrategias didácticas de parte de los practicantes en tanto situación conflictiva y compleja, pues el desempeño de los practicantes constituye los primeros pasos hacia el ejercicio docente, influencia la construcción de la propia identidad como docente y sienta las bases didácticas en las que basarán su futuro quehacer. En este sentido, el escenario puede parecer bastante desolador debido a que es

probable que estas prácticas se perpetúen a lo largo de la carrera profesional de estos practicantes.

Igualmente, esta investigación tiene por objetivo constituirse en un juicio científico respecto del problema de investigación, pues a nivel de formadores de docentes y supervisores de estudiantes en práctica operan una serie de juicios a priori, los que se pretende sistematizar en esta tesis. Por ejemplo, dentro de los juicios emitidos por los supervisores en reuniones de coordinación del programa formativo antes mencionado, suelen aparecer los comentarios respecto de la pereza de los alumnos al planificar, pues éstos no serían capaces de articular otros métodos, o de la escasa capacidad para elaborar propuestas didácticas profundas, actualizadas y motivadoras debido al desinterés de los practicantes por realizar una práctica profesional exitosa. En consecuencia, es ineludible la revisión bibliográfica respecto de la didáctica del inglés como lengua extranjera, la contrastación de los desempeños de alumnos en prácticum del programa de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, y la exploración de las razones existentes tras sus elecciones didácticas.

Resumiendo, el siguiente estudio abordará la problemática de las estrategias didácticas de estudiantes del programa de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, en cuanto a la utilización de las mismas y la exploración de las razones detrás de las decisiones de los practicantes respecto de las estrategias, técnicas y procedimientos didácticos utilizados, entendiendo a esta dimensión como parte constitutiva de la identidad docente.

### **1.3. Justificación de la investigación**

La siguiente tesis presenta una utilidad inmediata tanto para la investigación en el área de formación inicial docente de profesores de inglés en Chile como para el



programa de Pedagogía en Inglés involucrado en la investigación, en el sentido de que permitirá a los equipos de gestión tomar decisiones curriculares y didácticas en cuanto al acompañamiento de los procesos de Práctica Profesional de los estudiantes practicantes. Por otro lado, al conocer y explorar las estrategias utilizadas por los practicantes se podrá determinar casos tipo que permitan en el futuro identificar las razones por las cuales optan por una u otra metodología, conocer las dificultades didácticas que los alumnos presentan y, de este modo, planificar un mejor acompañamiento.

En términos prácticos, este estudio pretende aclarar el problema de investigación de manera tal de poder realizar acciones futuras y, en términos teóricos, intenta dar cuenta acabada de los fenómenos experimentados por los practicantes en cuanto a las tomas de decisiones profesionales, convirtiéndose en un espacio de teorización y discusión en el área de investigación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Chile.

En cuanto a la utilidad metodológica que comporta este estudio, es posible establecer que la validación de instrumentos permitirá contar con un juicio confiable respecto de lo que se pretende evaluar. En este sentido, es importante señalar que los periodos de práctica profesional permiten al estudiante establecer las bases para su futuro desempeño docente, por tanto, el éxito y eficacia de esta etapa sentará los cimientos de una profesionalidad e identidad docente acorde con las demandas que los nuevos tiempos imponen a los docentes. Consecuentemente, los hallazgos de esta tesis y sus recomendaciones podrían repercutir en la formación de estos futuros docentes de manera tal de que sean capaces de afianzar y generar procesos de práctica profesional exitosa que les permitan realizar innovaciones curriculares y metodológicas en su prácticum, y en consecuencia, que trasciendan en el desarrollo profesional. He ahí lo crucial de un conocimiento acabado de estos procesos para un mejor acompañamiento de los mismos.

## 1.4. Preguntas de Investigación

El problema abordado presenta dos preguntas claves que esta tesis pretende desentrañar. Son las siguientes:

- a) ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por los alumnos en la práctica profesional (prácticum) de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago?
- b) ¿Cuáles son las razones que hay detrás de las elecciones didácticas de los alumnos en la práctica profesional (prácticum) de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago?

## 1.5. Objetivos

A continuación se presentarán tanto los objetivos generales como específicos.

### 1.5.1. Objetivos generales

Se diseñaron dos objetivos generales. El primero guarda relación con las estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el segundo con la exploración de los factores tras la elección de una determinada metodología:

- a) Examinar las estrategias didácticas utilizadas por los alumnos en la práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago.

- b) Explorar las razones que explican las elecciones didácticas de los alumnos en la práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago

### 1.5.2. Objetivos específicos

Los siguientes objetivos han sido desarrollados en relación directa con cada uno de los dos objetivos generales enunciados.

- a) Contraponer los métodos, técnicas y procedimientos utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la actualidad con los que prevalecen en la planificación y ejecución de las clases de los practicantes.
- b) Confirmar la utilización de métodos considerados tradicionales en la didáctica de la enseñanza del inglés a través de los datos obtenidos.
- c) Explorar las percepciones y creencias de los practicantes respecto de sus decisiones didácticas tanto al momento de planificar como de la ejecución de la clase.
- d) Examinar las razones por las cuales los practicantes optan por un determinado método al momento de planificar sus clases y luego en su ejecución.
- e) Revisar las percepciones y creencias de los practicantes respecto de los métodos considerados clásico - tradicionales utilizados en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y la perspectiva didáctica actual en el área.

- f) Proponer recomendaciones basadas en los resultados obtenidos.

## 1.6. Metodología

Debido a las pretensiones de esta investigación, ésta se articuló en tres fases: primero, se elaboró un marco teórico y conceptual que permitió determinar las áreas a cubrir dentro de la operacionalización de las variables; segundo, se recurrió a una fase cuantitativa en donde se validaron los instrumentos de investigación y se aplicaron a la muestra; y tercero, se estableció una fase cualitativa a modo de dar cuenta del segundo objetivo general.

En relación a lo establecido tanto en las preguntas de investigación como en los objetivos, la metodología a utilizar tiene un carácter y nivel descriptivo y se ajusta a un enfoque de métodos mixtos de tipo secuencial, cuya primera fase dentro de la aplicación de instrumentos tendrá un perfil cuantitativo dominante, con un diseño no experimental o *expost-facto*, de corte transeccional o transversal, mientras que la segunda buscará obtener los datos cualitativos correspondientes a los factores presentes en las elecciones didácticas de los practicantes.

En cuanto a la etapa cuantitativa, el estudio pretende construir y validar dos instrumentos que evalúan la información respecto de las variables (o dimensiones) que comprenden las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En un primer instrumento, se procura examinar las estrategias utilizadas por los practicantes en la planificación de clases y en un segundo instrumento, se espera observar las estrategias desplegadas por los practicantes en el aula.

En cuanto a la etapa cualitativa, la investigación aspira a levantar información cualitativa que permita conocer las razones esgrimidas por los practicantes en cuanto

a la significación de sus experiencias en su quehacer docente, en particular, las decisiones didácticas asumidas a través de la técnica de grupos focales. Además, se obtendrá la opinión de los supervisores en cuanto al tema, utilizando la misma técnica.

La construcción de los instrumentos cuantitativos contempla ítems tipo Likert para la evaluación los que responden en primera instancia a la evaluación por juicio de experto. Asimismo, se aplicó un análisis de confiabilidad a través de una medida de consistencia interna de los instrumentos a través del cálculo del Alpha de Cronbach. La validez de constructo se asegura a través de un análisis estadístico descriptivo. La validez de criterio se establece a través del análisis correlacional de la medición con el criterio externo (Hernández Sampieri, 2006). Tanto la validez interna como la confiabilidad del instrumento son provistas por el paquete estadístico SPSS versión 23.0. La validez de contenido se aseguró a través del juicio de expertos. En cuanto al cuestionario o instrumento cualitativo utilizado en la técnica de grupo focal, la validez de contenido se obtuvo por juicio de expertos.

El universo corresponde a una población total de 56 sujetos estudiantes practicantes de Pedagogía en inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago, quienes se encuentran realizando su práctica profesional. La muestra consideró al total de la población para la fase cuantitativa y una muestra intencionada de 9 practicantes para efectos de la etapa cualitativa. En este sentido, la selección de estos sujetos se realizó una vez obtenidos los resultados de la primera etapa cuantitativa, lo que permitió determinar prácticas docentes exitosas y débiles. Por otro lado, se consideraron a las 4 supervisores para la técnica de grupo focal de supervisores.

## 1.7. Hipótesis

La hipótesis alterna que contempla este estudio se enfoca en particular en la información obtenida a través de los instrumentos cuantitativos. Para la fase cualitativa el estudio no contempla hipótesis a priori. La hipótesis es la siguiente:

Hi. Los estudiantes practicantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago, desarrollan estrategias didácticas mayoritariamente enfocadas en la gramática.

### **1.8. Delimitaciones de los alcances y asunciones importantes**

Este estudio intenta dar cuenta de forma acabada de las estrategias didácticas desplegadas por los alumnos practicantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago, y de este modo corroborar el supuesto de la utilización de la gramática como elemento central de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En este sentido, los hallazgos obtenidos pueden ser poco generalizables, pero dada la naturaleza mayormente cuantitativa del estudio se constituiría en un marco referencial respecto del posible comportamiento de las distintas cohortes de estudiantes de Pedagogía en Inglés en Chile. Por otro lado, el estudio se convierte en un punto de partida para otras investigaciones dentro de las instituciones de educación superior formadoras de docentes y como centro de discusión.

Por otro lado, el estudio asume que la institución investigada utilizará los hallazgos para nutrir la toma de decisiones y para teorizar su propia reflexión. Además, contempla que los mismos profesores supervisores posean otra mirada respecto de las observaciones a los practicantes, focalizando esfuerzos en el uso de la didáctica de manera adecuada y actualizada. En este sentido, tanto los instrumentos como la investigación misma se transformarían en un elemento cooperador de la propia observación de campo. Al mismo tiempo, el estudio recomienda directrices y posibles campos de acción sobre los cuales el programa en

cuestión pueda examinar su quehacer tanto en cuanto a su plan de formación como en cuanto al desempeño de los estudiantes.

## 1.9. Conclusión del capítulo

Como es posible observar en este capítulo, el problema delimitado presenta el interés investigativo en la identificación de estrategias didácticas utilizadas por los estudiantes practicantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago. El objetivo de este estudio es transformarse en un primer acercamiento de tipo descriptivo respecto del problema de investigación de manera tal de constituirse en una base teórica y referencial que permita demarcar el fenómeno respecto de la utilización didáctica por alumnos en la práctica profesional.

Se introduce la necesidad investigativa por conocer qué aspectos necesitan ser orientados o re-orientados tanto en el aspecto curricular como pedagógico-formativo. En este sentido, los hallazgos se convertirían en materia de debate necesaria para fundamentar posibles cambios en planes de estudios y en los contenidos de los programas de práctica profesional. Además, permitiría a los profesores supervisores establecer un plan de desarrollo didáctico dentro de sus propias tutorías, en donde se cautelara un acompañamiento basado en las necesidades de los estudiantes practicantes.

En suma, el capítulo presenta la investigación como un punto de referencia teórica que serviría a una radiografía del desempeño didáctico de los estudiantes practicantes de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago, cuyo objetivo y tipo de estudio es inexistente a la fecha en el país. Por esta razón, proyecta convertirse en un análisis crítico y reflexivo del problema en estudio y una recomendación de cambio en la formación práctica de los estudiantes practicantes de pedagogía en inglés y su uso de la didáctica del inglés como lengua extranjera.

## Capítulo II Marco Teórico



## 2.1. Formación Inicial Docente en Pedagogía en Inglés en Chile

### 2.1.1. Contexto

Mirar la historia de la formación inicial docente de profesores de inglés en Chile implica necesariamente revisar la evolución histórico-social que ha configurado a la sociedad chilena y a su sistema educativo.

Los orígenes de la formación docente en Chile datan formalmente de 1842 con la fundación de las Escuelas Normales, cuya función era la preparación de los docentes de educación primaria. De manera tal de formar a grupos de jóvenes y futuros docentes apropiadamente, el Estado chileno decidió traer profesoras normalistas alemanas, quienes desde su tradición pedagógica estuvieron a cargo de moldear el futuro del país. En este sentido, cabe destacar que la preocupación durante este periodo en términos educacionales residía en el derecho de los ciudadanos a ser educados. Es decir, el Estado debía hacerse cargo de una educación pública gratuita que permitiera la formación de los chilenos y chilenas. En otras palabras, el Estado debía garantizar el derecho a la educación de sus futuros ciudadanos. A este concepto y periodo se le ha denominado *Estado docente*. En 1863, se establece la Ley de Instrucción Primaria, la que garantizaba la educación primaria, sin embargo, a pesar de explicitar la declaración constitucional de que el Estado sería el encargado de velar por la educación pública, no se aseguraba el acceso a esta. Por tanto, en el Chile mayoritariamente rural y agricultor de la época, los ecos de la instrucción primaria resonaron principalmente en las elites del país, quienes poseían los recursos culturales y sociales para ser parte del sistema exitosamente. No obstante, las fundaciones de escuelas normales proliferaron a lo largo del país, transformándose en los primeros centros formadores de docentes. En estas escuelas los alumnos y alumnas aprendían diversas áreas del estudio de la educación de la época, guiándose principalmente por la herencia de Herbart y Pestalozzi. También aprendían deportes, oficios, música, idiomas, historia,

matemáticas, entre diversas áreas del saber, de manera muy exigente, motivo por el cual los alumnos y alumnas de las escuelas normales así como sus profesores eran muy respetados y gozaban de prestigio en las comunidades en las que se insertaban.

A diferencia de la formación de profesores de primaria, la formación de los docentes de secundaria no contaba con una institucionalidad propia. Es por ello que la formación inicial docente en Chile impulsada por Valentín Letelier con la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1889 constituye el momento en que se oficializa la formación del profesorado de secundaria chileno garantizado por el Estado. El Instituto Pedagógico se instauró como un centro académico para el desarrollo de las ciencias tanto a nivel disciplinar como pedagógico fundando, por cierto, las carreras de pedagogía.

En 1920, se decreta la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria donde se garantizaba el acceso global y obligatorio de los primeros años de escolaridad, después de veinte años de discusión en el Congreso. Cabe señalar que debido al periodo del parlamentarismo de 1923, dicha ley sólo comenzó a ser aplicada efectivamente en 1927. No obstante, la educación secundaria no contaba con el mismo estatus, el que sólo comenzó a ser obligatorio a contar del año 2001.

Durante la primera mitad del siglo XX se regularizaron los procesos formativos de los docentes, los que fueron promovidos con especial énfasis durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, docente y abogado, y presidente de Chile entre 1938 y 1944, cuyo lema de gobierno fue “*gobernar es educar*”. Es en este período también cuando comienza la fundación de diferentes escuelas de pedagogía a lo largo del país. En 1948, se abre el programa de Pedagogía en Inglés en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Durante el gobierno de Jorge Alessandri, quien fue presidente de Chile entre 1958 y 1964, se realizaron estudios diagnósticos y de experimentación, sin embargo,

este impulso de reformas solo se concretiza en el período de Eduardo Frei Montalva, quien fue presidente de Chile entre 1964 y 1970 (Núñez, 2002). Este afán de reforma del sistema fue drásticamente afectado por el golpe de estado del año 1973 y la posterior dictadura militar. Con ella desaparecen las escuelas normales y se tecnifica la profesión docente (Nervi y Nervi, 2007). Todo los avances que se habían logrado hasta ese momento fueron devastados. En los años setenta, las universidades chilenas, ocho en ese momento, fueron intervenidas militarmente en donde se produjo “una limpieza ideológico-política en el profesorado, especialmente en las facultades o carreras de ciencias sociales y de educación” (Núñez, 2002, p. 33).

Entre los años 1980 y 1981, las carreras de formación docente fueron decretadas como ‘no universitarias’ y fueron reestructuradas en academias superiores o institutos profesionales. El caso más emblemático de esta situación fue la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile que derivó en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (Nuñez, 2002; Avalos, 2002; Nervi y Nervi, 2007). Esta situación tuvo un efecto demoledor a nivel país, donde la formación docente fue instalada en débiles institutos profesionales o universidades estatales.

En el año 1987 las dos Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas volvieron a la categoría profesional siendo renombradas como Universidades de Ciencias de la Educación. Finalmente, a principios de la década de los noventa ve la luz la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que significó otorgar a las Universidades la potestad de entregar el grado académico de licenciado a los docentes.

Con el regreso de la democracia, nuevamente se realizan diagnósticos del sistema (Brunner, 2004; Avalos, 2002) y el estado comienza a invertir tanto en el sistema escolar como en el sistema universitario público. En el caso de las carreras de pedagogía, se creó en 1997 el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), el que contó con 25 millones de dólares de la época, los que

se distribuyeron a través del sistema de concursos. Además, se fortalecieron los mecanismos de apoyo a la investigación a través de los Fondos de Ciencia y Tecnología (FONDECYT).

### 2.1.2. Modalidades de formación de profesores de inglés

En la actualidad, la formación inicial docente de futuros profesores de secundaria se desarrolla en dos modalidades: a) formación desde el primer año, y b) capacitación pedagógica a licenciados. En el caso de los programas de Pedagogía en Inglés, existen 38 programas del primer tipo y 4 del segundo. La duración de los programas varía de 8 a 10 semestres. De acuerdo a los colegios de origen de los estudiantes de pedagogía en inglés al 2011, la distribución es la siguiente:

Gráfico 1. Distribución de alumnos de pedagogía en inglés en Chile según su establecimiento de origen.



Corresponde a la información sobre los porcentajes que representan dentro la matrícula total 2011 de la carrera los estudiantes que provienen de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados.

Fuente: MINEDUC. 2012. La formación de inglés en Chile: el desafío de la calidad y la pertinencia. ¿Qué aspectos críticos deben ser cautelados?

Según el MINEDUC (2012), la duración real de los programas es de 12 semestres. Por ello, el análisis del Mineduc respecto de este y otros puntos

concentra las principales características que nos permiten tener un perfil de la realidad en los siguientes puntos:

- Falta de profesores de inglés en el sistema educacional.
- Bajo nivel de exigencia para el ingreso de estudiantes a algunos programas.
- Falta de acreditación o acreditación por muy pocos años de algunos programas y universidades que los ofrecen.
- Importante porcentaje de deserción de estudiantes.
- Duración real de los estudios vs. duración formal.

Entendiendo que estos temas son nudos críticos y necesarios de abordar, el Mineduc estableció el levantamiento de criterios y estándares para los programas de Pedagogía en Inglés, pues ya se habían elaborado los estándares pedagógicos generales para todas las disciplinas. Estos estándares particulares debiesen dar cuenta de un proceso formativo de calidad de los futuros profesores de inglés. A continuación, explicaremos algunos modelos de formación inicial para luego dar paso a la explicación de dichos estándares.

### **2.1.3. Modelos de Formación Inicial Docente**

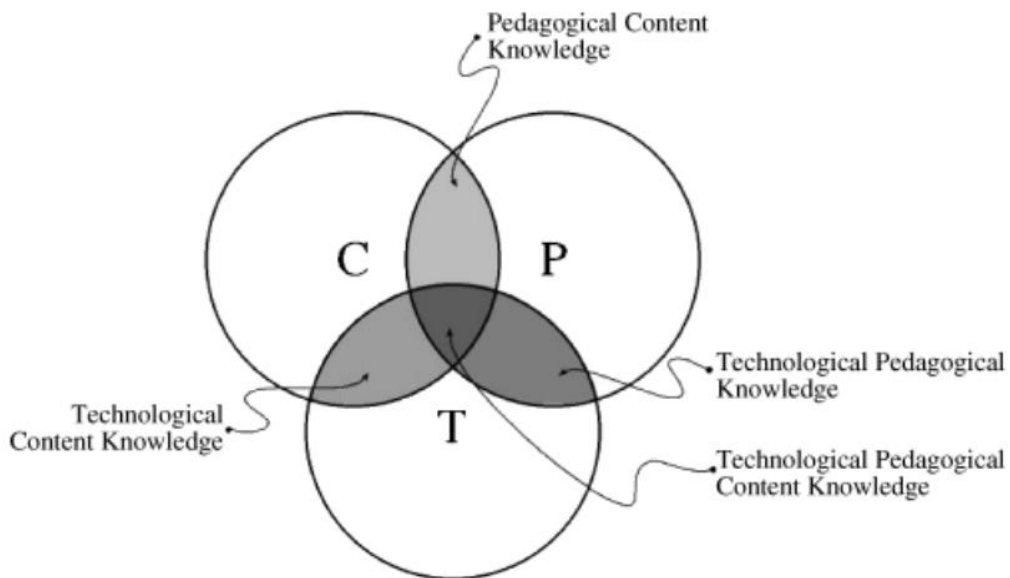
Antes de abordar los estándares disciplinares, es necesario examinar los distintos modelos tras la formación inicial de profesores. Para Abbitt (2011), la formación inicial docente se base en distintos dominios los que categoriza como lo siguiente:

- i) Conocimiento tecnológico: conocimiento sobre la tecnología para procesar la información.
- ii) Conocimiento del contenido: conocimiento sobre las materias a enseñar.

- iii) Conocimiento pedagógico: conocimiento sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, Mishra & Khoeller (2006) presentan modelo de formación basados en el modelo de Shulman (1986, cit en Mishra & Khoeller, 2006). El modelo contiene tres dominios principales que se entrelazan entre sí creando nuevas áreas de formación como es posible observar en la siguiente figura:

Figura 1. Modelo de formación docente de Shulman en Mishra & Khoeller (2006)



Fuente: Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

El modelo de Shulman (1986) a diferencia del de Abbitt (2011) presenta como tres áreas principales de formación al conocimiento tecnológico, el conocimiento pedagógico y el conocimiento del contenido. Sin embargo, Shulman (1986) conecta estas tres áreas de formación, sugiriendo que éstas se aborden de manera interconectada. En este sentido, entre las distintas conexiones surgen los siguientes tipos de conocimiento:

- i) Conocimiento tecnológico de contenido: resultado de la combinación entre el conocimiento tecnológico y el conocimiento de contenido. Da cuenta de la necesidad de conocer las bases teóricas de la tecnología como un

aspecto que debiese ser parte de la disciplina y, eventualmente, parte de la enseñanza del profesor.

- ii) Conocimiento pedagógico de contenido: resultado de la combinación entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento de contenido. Tiene que ver con los aspectos del conocimiento pedagógico que contienen un componente de contenido, por ejemplo, la didáctica de las distintas disciplinas. Es aquí donde se mezcla la disciplina y la enseñanza.
- iii) Conocimiento tecnológico pedagógico: resultado de la combinación entre el conocimiento tecnológico y el pedagógico. Aquí podemos encontrar el aspecto didáctico del uso de las tecnologías, es decir, el conocer los objetivos y la utilidad pedagógica de las tecnologías.
- iv) Conocimiento tecnológico pedagógico de contenido: resultado de la combinación de los tres dominios principales. Se refiere al conocimiento disciplinar-didáctico que posee componentes tecnológicos y pedagógicos. Es decir, es el resultado de abordar la enseñanza de la disciplina a través del uso de la tecnología teniendo en mente los objetivos pedagógicos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, existen vacíos en los modelos presentados por Mishra & Khoeler (2006) y Abbit (2011). Celik (2011) concuerda con los autores y hace una revisión de la literatura al respecto. El autor, no obstante, agrega dos componentes más: la autoreflexión y las habilidades sociales. Sin duda, estos dos últimos elementos son indispensables en desarrollo profesional como se verá más adelante, y el lugar en donde estos ocurren es en el prácticum.

En la literatura existe consenso respecto del dominio disciplinar en la formación de profesores como un dispositivo fundamental. La investigación a nivel internacional ha indicado que entre el dominio disciplinar-pedagógico y los aprendizajes de los alumnos se encuentran estrechamente vinculados en relación a la toma de decisiones que el docente realiza para optimizarlos (Hill, Rowan y

Loewenberg, 2005; Goldhaber & Brewer, 2000; Darling-Hammond, Wei, & Johnson, 2009; Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007; Nye, Konstantopoulos y Hedges, 2004). No obstante, es necesario diferenciar los tipos de conocimiento que un profesor debiese dominar. Por una parte, se debiese diferenciar el conocimiento disciplinar del pedagógico, y por otra, el conocimiento pedagógico del contenido (Loewenberg, Hoover, Phelps, 2008). En términos generales, existe consenso en que, entre estos tipos de conocimiento, el área disciplinar se transforma en un eje central debido a que éste necesita una exhaustiva revisión y comprensión (Beijaard et al., 2000). Además, la investigación ha demostrado que el manejo y dominio profundo de la disciplina se transforma en un elemento diferenciador respecto del desempeño del profesor a partir del segundo año de ejercicio de la docencia (Boyd et al., 2009). Es por ello que la investigación ha intentado indagar en las oportunidades que los programas de formación ofrecen en cuanto al tratamiento disciplinar y el equilibrio que existe entre los distintos tipos de conocimientos que el docente debiese poseer a nivel de su proceso de formación inicial (Boyd et al., 2009).

Sin embargo, el actuar en el ejercicio docente requiere de actitudes, conocimientos y habilidades que le permitan desempeñarse exitosamente en contextos diversos, entendiéndose el éxito como el logro de los aprendizajes de los alumnos. Es por ello crucial comprender que dentro de los espacios educativos es necesario poner en juego una serie de mecanismos didácticos que permitan una interacción asertiva entre el profesor y sus estudiantes.

Es por esto que el estado chileno ha iniciado un proceso de estandarización de los requerimientos que se demandarían para una formación inicial docente eficaz. El propósito ha sido establecer un marco referencial de mínimos en relación a los saberes y al saber hacer que todo profesor en ejercicio en el sistema escolar del país debiese dominar.



#### **2.1.4. Estándares disciplinares en la formación inicial docente**

El proceso de elaboración de estándares nacionales en Chile se inicia el año 2009 a través del Decreto Supremo N°96 en donde se crea el Programa de Fomento de la Calidad de la Formación de Docentes. Este programa sería el encargado de elaborar los Estándares Orientadores. Producto de este trabajo, se levantan los estándares pedagógicos y disciplinarios para las carreras de Pedagogía en Enseñanza Básica (primaria) el año 2011. Posteriormente, el año 2012, se instituyen los estándares para Educación Parvularia (pre-escolar) y Educación Media (secundaria) en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Biología, Física y Química. El año 2014 se establecen los estándares para Educación Media y Básica en las áreas de Artes Visuales, Música, Inglés y Educación Física. El mismo año se crean los estándares para Educación Especial (diferencial).

El proceso de elaboración de los estándares incluyó un proceso de revisión de la literatura al respecto de parte del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógica (CPEIP)<sup>2</sup>. Esta propuesta preliminar se llevó a consulta por parte de expertos y de instituciones formadoras, lo que permitió la propuesta final a mesas de trabajo del Ministerio de Educación, instaurándose finalmente las versiones definitivas. En el caso del área de inglés como lengua extranjera, las propuestas fueron consultadas y trabajadas durante los años 2012 y 2013 a través de una serie de seminarios conducidos por el Mineduc y el British Council, además de la consulta a expertos nacionales e internacionales, los que concluyeron con la

---

<sup>2</sup> Este organismo depende del Ministerio de Educación cuyo propósito es brindar apoyo a la docencia en el sistema escolar. Fue instaurado el año 1967 durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva a través de la ley 16.617. Como organismo están a cargo del perfeccionamiento que reciben los docentes del sistema público de educación, de la evaluación docente a contar del año 2003 y a contar del año 2012 de la prueba INICIA, evaluación voluntaria que mide los conocimientos pedagógicos y disciplinares de los egresados de pedagogía.

redacción de los estándares por la Universidad Alberto Hurtado, para finalmente ser presentados al Mineduc.

Los estándares disciplinarios de pedagogía en inglés se basan en una concepción de la enseñanza del inglés en donde los propósitos son

“entregar a los estudiantes las habilidades necesarias para utilizar el idioma como una herramienta que les permita acceder a la información, así como resolver situaciones comunicativas de variada índole, en forma oral y escrita. Es también un propósito importante promover progresivamente el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y desarrollar la capacidad de apreciar otros estilos de vida, tradiciones y maneras de pensar. El aprendizaje del inglés tiene propósitos de formación y crecimiento personal, desarrollo de habilidades académicas y profesionales para el ciudadano del siglo XXI y otros propios del mundo juvenil.” (Mineduc, 2014, p. 21)

Como es posible observar, el lineamiento detrás de estos propósitos, y en una lectura entre líneas, tiene más bien un afán tecnocrático, en donde el idioma es parte del acceso al conocimiento y propende a la formación de capital humano más capacitado. A pesar de que existe una mirada hacia el componente cultural que posee el lenguaje, no es este el foco principal, es decir, no se comprende al idioma como un vehículo de interacción social y de diálogo cultural, centro de la convivencia en la sociedad actual. No obstante, es valorable el hecho de promover el acceso a la información a las áreas de la sociedad chilena más desprovistas de herramientas culturales hegemónicas, permitiendo de esta manera construir conocimiento futuro.

Por otra parte, los estándares se fundamentan principalmente en el Enfoque Comunicativo de la enseñanza del inglés (Mineduc, 2014), tema que se abordará más adelante, pero además hace uso de otros enfoques basados en la comunicación. Sin embargo, nuevamente surge el cuestionamiento sobre el objetivo de la comunicación. Es decir, cabe cuestionarse sobre el objeto de esta comunicación en cuanto a si ésta propende a una colaboración mutua o una visión globalizante o imperialista.

Aun cuando existen vacíos teóricos y epistemológicos, y las ideologías que operan detrás de estos propósitos pueden ser cuestionables, los estándares orientadores permiten una clarificación de un objetivo común en cuanto a la formación inicial docente, y en consecuencia, permiten además establecer una caracterización y categorización de indicadores evaluables teniendo como objetivo asegurar la calidad de la enseñanza.

Es entonces preciso delimitar estos estándares. Primero, se explicitarán los estándares disciplinarios; segundo, los estándares pedagógicos para enseñanza básica; y tercero, los estándares pedagógicos para enseñanza media.

Los estándares disciplinarios son los siguientes:

- Estándar 1: Comprende los elementos constitutivos de la lengua inglesa y su funcionamiento, y aplica este conocimiento en el desarrollo de las habilidades de comunicación en inglés de sus estudiantes.
- Estándar 2: Comprende la importancia del desarrollo de las habilidades de comprensión de textos orales, escritos y multimodales en sus alumnos, poniendo en práctica este conocimiento como un eje organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estándar 3: Comprende la importancia del desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita en sus alumnos, poniendo en práctica este conocimiento como un eje organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estándar 4: Comprende la importancia del desarrollo integrado de las habilidades de la comunicación en sus alumnos, poniendo en práctica este conocimiento como un eje organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estándar 5: Comprende que la evaluación es un proceso consustancial al de enseñanza aprendizaje, que permite conocer los logros de los alumnos en relación a los objetivos del currículum nacional, e introducir ajustes en la práctica pedagógica.

- Estándar 6: Se comunica en inglés de forma precisa y fluida, en todos los ámbitos en los que le corresponde actuar, a nivel C1.
- Estándar 7: Domina teorías del aprendizaje de una lengua extranjera, las que le permiten seleccionar y aplicar los enfoques metodológicos más efectivos, y las estrategias adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estándar 8: Diseña, selecciona o adapta recursos físicos y/o virtuales apropiados para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- Estándar 9: Comprende la importancia de conocer e integrar la diversidad de su propia cultura y la de comunidades angloparlantes u otras a las cuales se accede por medio del inglés, al contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma.
- Estándar 10: Reconoce la importancia de participar activamente en instancias de perfeccionamiento docente y comunidades de aprendizaje, con el propósito de actualizar sus conocimientos y reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas con sus pares. (Mineduc, 2014, pp. 15-16)

Como es posible distinguir, existe un fuerte foco de lo disciplinar en conjunción con el saber pedagógico y el saber tecnológico. Además, se define claramente el nivel de inglés que deben poseer los egresados de pedagogía en inglés en Chile. Es complejo, sin embargo, reconocer los aspectos de formación disciplinar relacionados con la lingüística o la lingüística aplicada. Cuando revisamos las teorías del aprendizaje y de la enseñanza de una segunda lengua, partimos desde la base de que existe una teoría sobre el lenguaje (lingüística y sus sub-disciplinas) y una teoría sobre su adquisición (lingüística aplicada y psicolingüística). En este sentido, es viable pensar que un profesor conozca diversas metodologías sobre cómo enseñar de acuerdo a las necesidades de sus alumnos pero no reconozca la base bajo la cual estas teorías o didácticas se han fundado. Es complejo porque es necesario considerar que el abordaje de diversos aspectos como la fonética, la gramática, la pragmática, entre otros, son elementos presentes en los métodos de enseñanza y en el currículum. A su vez, permiten a los estudiantes aproximarse al fenómeno del lenguaje como sujetos investigadores de los fenómenos lingüísticos que sin duda sus

alumnos manifestarán. Por tanto, queda la sensación de un afán por resaltar el *saber hacer* por sobre el *saber*. Evidentemente, esto en parte pone de manifiesto la prevalencia de un modelo reproductor y acrítico, pues los fundamentos para la elaboración de la crítica y del cuestionamiento de los modelos yacen en el conocer y en el teorizar. Difícilmente es posible que un futuro profesor sea capaz de elaborar teoría sobre el lenguaje o sobre la adquisición del mismo basado en su propia experiencia práctica, pues es probable que no domine los distintos paradigmas que han surgido a lo largo de la historia y los que operan en la actualidad.

Por otra parte, y basados en este juicio, es factible que los planes de formación inicial docente dejen de enseñar algunas materias con tal de favorecer el hacer, aun cuando este carezca de fundamentación, ya que existe el riesgo de formar profesores quienes respondan a estos estándares pero que serían incapaces de criticar desde la teoría, de teorizar desde la práctica y, eventualmente, de crear conocimiento. Ya existen ejemplos de algunos programas de pedagogía en inglés chilenos que, apostando por una visión basada en el hacer, han eliminado algunas asignaturas que tradicionalmente han sido pilares de la formación disciplinar de los profesores de inglés como lo son la fonética y la gramática. Desafortunadamente, no es posible obtener la evaluación que realizaron las instituciones en cuestión y las evidencias que ellos hallaron para fundamentar estos cambios. Da la sensación de que estos cambios fueron realizados desde la ideología o la creencia, pues no existen en el país evidencias respecto de las bondades y buenos resultados que se puedan obtener en programas como estos. Indudablemente, es un tema que debiese abordarse en investigaciones futuras.

En cuanto a los estándares pedagógicos para la enseñanza básica, éstos son los siguientes:

- Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.
- Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.

- Estándar 3: Conoce el currículum de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
- Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
- Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
- Estándar 6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
- Estándar 7: Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
- Estándar 8: Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
- Estándar 9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
- Estándar 10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. (Mineduc, 2014, p. 17)

En comparación con los estándares anteriores, es posible advertir una lógica clara que apunta tanto al análisis del contexto escolar y de aula así como a la praxis. Se indican los elementos concretos que se requieren para la formación docente percibiéndose un interés por articular la teoría y la práctica. No obstante, no queda muy claro el rol del profesor como investigador de su propia praxis y como miembro de un cuerpo colegiado que explora las prácticas colectivas.

En cuanto a los estándares pedagógicos de la Educación Media, éstos son los siguientes:

- Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.

- Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
- Estándar 3: Conoce el currículum de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
- Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
- Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
- Estándar 6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
- Estándar 7: Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
- Estándar 8: Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
- Estándar 9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
- Estándar 10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Claramente, los estándares para Enseñanza Media son exactamente los mismos que para la Enseñanza Básica. La diferencia reside en que los alumnos y el currículum pertenecen a la Educación Media. En el caso de esta última existen notorias diferencias en lo que la manifestación de la cultura, la identidad y la vocación se refiere. A pesar que se propende a que el profesor sea capaz de atender la diversidad y comprender la generación de la cultura escolar, los adolescentes se encuentran en pleno desarrollo de su personalidad, por lo que la búsqueda del grupo, la identidad, la sexualidad, la espiritualidad, entre otros, son temas centrales. En consecuencia, hace falta explicitar estos aspectos en el conocimiento de los estudiantes y de sus culturas y subculturas.

En resumen, los estándares orientadores constituyen una base común para la formación inicial docente en Chile, lo que posee entre sus ventajas la posibilidad de evaluar a los futuros docentes y a los programas de formación en torno a criterios públicos, definidos y genéricos. Sin embargo, aún quedan algunos asuntos por definir con mayor precisión de manera tal de evidenciar un rol del profesor como constructor de conocimiento y no como mero reproductor.

Uno de los temas sensibles dentro de estos estándares se refiere a la puesta en común de saberes articulados para el saber hacer. A continuación se recapitularán las particularidades de la didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

## **2.2. Didáctica del Inglés como Lengua Extranjera: Antecedentes y Desafíos Futuros en el Contexto Chileno**

La enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera comporta una serie de factores pedagógicos y lingüísticos que se ponen en juego articuladamente de manera tal de permitir que el aprendizaje y/o adquisición de la lengua ocurra. Variadas han sido las teorías respecto del lenguaje, como de la adquisición de una segunda lengua y/o de su aprendizaje. Sin embargo, esta investigación pretende no sólo debatir respecto del estatus teórico aceptado tanto por la comunidad científica como por el profesorado especialista en inglés como lengua extranjera, sino que también asumir la postura teórica en donde el aprendizaje y la enseñanza van de la mano, es decir, el uno no ocurre sin el otro (Ward, 2012). Es por ello que un buen profesor necesita saber y seguir una serie de procedimientos tales como motivar, guiar, corregir y estructurar los procesos de enseñanza aprendizaje de manera organizada, teniendo por objetivo el aprendizaje de sus estudiantes (Ward, 2012). A continuación, se dará cuenta de la discusión teórica



respecto de la didáctica del inglés como lengua extranjera y sus implicancias en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, se abordarán aspectos de la misma en el currículo obligatorio chileno y los desafíos que ante estas cuestiones tienen los profesores de inglés chilenos.

### **2.2.1. Enfoques respecto del aprendizaje de idiomas**

Se ha discutido en la literatura que los profesores traen consigo sus propias ideas respecto del proceso de enseñanza aprendizaje, las que principalmente residen en los propios procesos formativos de los docentes, es decir, sus ideas se basan en las creencias y experiencias de su propia experiencia como estudiante (Lortie, 1975). En este sentido, las configuraciones didácticas de los profesores existen, sin embargo, no necesariamente son esquemáticas o sistemáticas. Es por ello que uno de las principales tareas de la formación de profesores es ayudar a que estos constructos didácticos tácitos sean explícitos (Shulman, 1987; Freeman, 1991).

Cuando los profesores son expuestos a la reflexión sistemática y profunda respecto de los métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje y los respectivos principios que los articulan, los docentes pueden estar más claros sobre por qué hacen lo que hacen (Larsen-Freeman, 2000). En este sentido, los docentes se hacen conscientes de sus propios valores, creencias y presuposiciones (Larsen-Freeman, 2000). Por tanto, la explicitación y conocimiento de los métodos de enseñanza aprendizaje se convierten en parte del conocimiento basal de la enseñanza (Larsen-Freeman, 2000), lo que además permitiría que esta reflexión y discusión metodológica y sistemática se transforme en un eje de colaboración mutua, luego, en una comunidad de práctica docente (Freeman, 1992).

En este mismo sentido, los métodos debiesen entenderse como modelos de integración de la teoría y la práctica, atendiendo por una parte a los principios

didácticos respecto del aprendizaje de una lengua extranjera y de las técnicas que conllevan esos principios teóricos (Larsen–Freeman, 2000). Esta discusión tanto desde la teoría como desde la práctica permite constituir un cuerpo de conocimiento que ayuda a expandir las técnicas utilizadas por los profesores (Larsen-Freeman, 2000), facultando al docente de un repertorio amplio y diverso de buenas prácticas. Para Arends (1998), los profesores efectivos que son considerados expertos poseen un extenso inventario de técnicas. Además, el estudio de los métodos motivaría el aprender a enseñar a lo largo de la vida (Larsen-Freeman, 1998), por tanto, el aprendizaje de los métodos en la formación de profesores de inglés se convierte en un imperativo para conseguir una formación inicial y continua de calidad.

No obstante, es conveniente reconocer que para algunos teóricos el estudio sistemático de los métodos no comporta inexorablemente un beneficio, pues los profesores no piensan en métodos necesariamente cuando planifican sus clases (Long, 1991) y, por otra parte, es preciso comprender que las etiquetas metodológicas dicen muy poco respecto de lo que realmente ocurre en el aula (Allwright, 1988; Katz, 1996).

Como vemos, la enseñanza explícita de los métodos de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera que tradicionalmente han sido parte de la formación inicial docente de profesores de inglés ha sido materia de debate. Muchas veces, en el afán por llevar a cabo docencia de calidad, los profesores tendemos a buscar recetas que consigan la clase perfecta con los resultados de aprendizaje perfectos. Sin embargo, la enseñanza de idiomas y la enseñanza en general es más que seguir una receta (Larsen-Freeman, 2000). Es por ello que el quehacer docente está modelado por la propia experiencia y es justamente esta práctica lo que lo convierte en un profesional que toma sus propias decisiones, que no sigue de manera obtusa un determinado estilo o pauta de enseñanza inflexible (Larsen-Freeman, 1991; 2000). En consecuencia, y teniendo en mente la discusión teórica respecto de los métodos, no son ellos en sí mismos o su enseñanza lo que debiese

estar en discusión, sino más bien el uso que se hace de ellos. Por lo mismo, la enseñanza de un idioma extranjero implica asumir un reto pedagógico.

A lo largo de la historia, en particular durante el siglo XX, la enseñanza del inglés como idioma extranjero ha experimentado diversos cambios paradigmáticos en cuanto a las filosofías, teorías y disciplinas que la nutren. Asimismo, la construcción metodológica ha utilizado distintos enfoques respecto del aprendizaje y el lenguaje que proviene de la psicología, la lingüística y de la teoría curricular (Lin, 2008).

Richards & Rodgers (2001) reconoce tres diferentes creencias o enfoques. De acuerdo a al autor, dichos enfoques serían el enfoque estructural, el enfoque funcional y el enfoque interaccional. El enfoque estructural aborda el manejo de los códigos del lenguaje tales como la fonética y la fonología, las unidades gramaticales y los ítems léxicos. En este sentido, para Richards & Rodgers (2001) el currículo debiese asumir constructos tales como los siguientes:

- Las unidades básicas de un currículo de lenguas son el vocabulario y la gramática.
- Los estudiantes tienen las mismas necesidades en todas partes.
- Las necesidades de los estudiantes son identificadas exclusivamente en términos de necesidades lingüísticas.
- El proceso de aprendizaje de una lengua es principalmente determinado por el libro de texto.
- El salón de clase y el libro de texto proveen el insumo esencial para el proceso de aprendizaje de lenguas.
- El objetivo del diseñador del programa de estudios es simplificar y racionalizar estos insumos mediante la selección y la graduación.

Como se observa, la principal preocupación y objetivo del aprendizaje de la lengua de estudio en este enfoque es dominar cabalmente las estructuras lingüísticas de la lengua, comprendiéndola como un sistema organizado,

secuenciado y jerárquico, lo que caracteriza la definición de lengua desde la perspectiva estructuralista. En ello, por tanto, la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera implicaría poner al centro de la creación curricular a estructuras del lenguaje como el vocabulario y la gramática de manera organizada y graduada. Esto permitiría que la más bien supuesta necesidad de estructuras lingüísticas por parte del aprendiente fuese cubierta. Dicha suposición reside en la concepción misma del lenguaje, en donde su función principal tendría más bien un carácter referencial en términos de las funciones del lenguaje de Jakobson. En este sentido, al cubrir la enseñanza – aprendizaje de estructuras léxico - gramaticales, el aprendiente debiese ser capaz utilizar el lenguaje correctamente, premisa que conjetura que al dominar estas estructuras el aprendiente sería capaz de llevar a cabo un proceso de comunicación exitoso. Sin embargo, el lenguaje tiene diversas funciones como por ejemplo la conativa, en donde los significados están ligados a la comprensión de la intención del emisor del mensaje. Por tanto, este enfoque y su concreción didáctica sólo observaría al lenguaje en cuanto a su forma, ergo, es insuficiente para dar cuenta del carácter principalmente comunicativo de las lenguas.

Como respuesta a este enfoque, surge el enfoque funcional, el que enfatiza el uso del lenguaje como un vehículo de comunicación y se focaliza en el aprendizaje de la semántica del idioma más que en su estructura. Es decir, el aprendizaje de la lengua debería darse en relación a las funciones del lenguaje en la comunicación, por ejemplo, saludar, dar opinión, pedir direcciones, entre otros. Este enfoque presenta un desafío a quien desarrolle un currículo de inglés como lengua extranjera, pues este diseño debiese contemplar la organización de funciones comunicativas, las que no poseen un carácter jerárquico u ordenado. A modo de ordenar la información, el movimiento de los setenta de enseñanza del inglés para propósitos específicos (IPE o ESP – English for Specific Purposes en su sigla en inglés) analizó las necesidades que debían ser cubiertas por el currículo recurriendo a la lingüística funcional (Lin, 2008). Sin embargo, el área de enseñanza que cobija el IPE es profesional y técnico, por ejemplo, el lenguaje utilizado en la ciencia, en la ingeniería u otras áreas del saber. En este sentido, este carácter específico no permite

sistematizar la organización de funciones comunicativas más generales como aquellas que sobrevienen en la interacción humana más básica y cotidiana.

Finalmente, el enfoque interaccional observa al lenguaje como una herramienta para las relaciones interpersonales y el intercambio de la información de acuerdo a las situaciones comunicacionales en donde idealmente los participantes tienen el mismo estatus o carácter. Al mismo tiempo, el ser humano no solo comunica sino también es parte de la comunicación, por consiguiente, la importancia de la comunicación por sobre la precisión, incluso por sobre los mismos participantes.

Estos tres enfoques presentados han traído consigo una serie de métodos y técnicas. A continuación, se abordarán algunos de ellos.

### **2.2.2. La era de los métodos**

Cuando hablamos de método de enseñanza de idiomas, entendemos que es “un set de procedimientos los cuales los profesores han de seguir en la sala de clases. Los métodos están basados generalmente en un grupo de creencias acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje” (Nunan, 2003, p. 5). Es decir, este grupo de creencias agrupadas en procedimientos de aula se convierten en un plan sistemático de intervención en la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (Celce-Murcia, 2001; Nunan, 2003; Brown, 2007; Harmer, 2007). El siglo XX es conocido en el área de la didáctica como la era de los métodos. Richards (2001) recapituló los métodos de enseñanza que identificaron diferentes períodos durante esta época. Según dicho autor, son los siguientes:

- El método de traducción gramatical (1800- 1900).
- El método directo (1890-1930).

- El método estructural (1930-1960).
- El método de la lectura (1920-1950).
- El método audio - lingual (1950-1970).
- El método situacional (1950-1970).
- El enfoque comunicativo (1970-presente)

Por otra parte, Larsen-Freeman (2000) recapituló los enfoques y métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera a la fecha del siguiente modo.

- El método gramático – traducción.
- El método directo.
- El método audio - lingual.
- El enfoque de código cognitivo.
- The silent way.
- Desuggestopedia.<sup>3</sup>
- Aprendizaje comunitario de idiomas.
- El enfoque de comprensión.
- El enfoque natural.
- Los aprendibles.
- El método de respuesta física total.
- La enseñanza comunicativa de idiomas.
- La instrucción basada en contenidos.
- El aprendizaje basado en tareas.
- El enfoque participativo.
- El entrenamiento de estrategias de aprendizaje.
- El aprendizaje cooperativo.
- Las inteligencias múltiples.

---

<sup>3</sup> En la primera edición del libro “Techniques and principles in language teaching”, Larsen-Freeman llama a este método ‘Suggestopedia’. En aquel tiempo, este método se entendía como un ‘sugerir’ un ambiente cómodo que permitiera que el estudiante estuviese ‘sugestionado’ por sonidos y el contexto de aula. En la última edición, se incluye la modificación al nombre realizada por el propio autor del método, en donde se esgrime como razón a que el método ‘desugestiona’ al estudiante, es decir, lo libera de la sugestión que él o ella pueda poseer como prejuicio ante al aprendizaje de una lengua extranjera a través de la música y el contexto de aula en general utilizado por este método.

Cabe señalar que Larsen-Freeman no se refiere a espacios temporales taxativos, pues la autora comprende que los métodos y enfoques fueron utilizados indistintamente a lo largo del siglo XX, por lo que evita organizar su taxonomía en un periodo histórico preciso. No obstante, señala el origen del término mencionando algunos antecedentes, pero asociando a métodos y enfoques posteriores que caben dentro de los principios didácticos de algunos de sus antecesores.

A continuación, se da cuenta de los principales métodos utilizados hasta la fecha, pero considerando como factor su aplicabilidad en las aulas chilenas. Cabe destacar que la mayoría de las escuelas chilenas tienen una infraestructura tradicional que data de los años sesenta y noventa, en donde la ubicación de pupitres y escritorios tienen una distribución frontal. En resumen, tanto la arquitectura de la sala así como el mobiliario permiten tareas principalmente individuales - y en algunos casos colaborativas-, pero no actividades en el exterior o que requieran implementación especial o específica.

### **2.2.3.El método gramático – traducción.**

A través de la revisión de la literatura, es posible aseverar que, cronológicamente, el primer método conocido como tal fue el método gramático - traducción. Era conocido, en un primer momento, como el método de Prusia en los Estados Unidos, y fue utilizado desde los tiempos medievales de Europa para enseñar latín, francés y alemán con el nombre de Método Clásico (Chastain, 1988). En aquel entonces, la evolución de las normas y de un conjunto de ejercicios basado en la traducción de la Primera Lengua o Lengua 1 (L1) a Segunda Lengua o Lengua 2 (L2) le permitió ser caracterizado como metodología. Actualmente, el método de traducción gramatical se define como "una forma de estudiar un idioma a través de un análisis detallado de sus reglas gramaticales y el desarrollo de tareas de

traducción de frases dentro y fuera de la lengua de destino" (Richards & Rodgers, 2001).

El objetivo de este método es el uso de la lengua materna como referencia para traducir. Las tareas principales se basan en la expresión escrita con casi nula práctica de expresión oral (Richards & Schmidt, 2002). Aquí, la frase se convierte en la unidad de análisis y la práctica. Este método utiliza la primera lengua como vehículo instruccional, es decir, las instrucciones, comandos, ejercicios, explicaciones, entre otros, son entregados utilizando la lengua materna de los aprendientes.

Algunas de sus características fundamentales son las siguientes:

- a) Las clases son enseñadas en la L1 con poco uso activo de la L2.
- b) El vocabulario es enseñado en forma de listas de palabras aisladas.
- c) Se utilizan largas y elaboradas explicaciones respecto de las intrincaciones de la gramática.
- d) La gramática provee las reglas para juntar las palabras.
- e) La instrucción se focaliza en la forma e inflexión de palabras (Prator & Celce-Murcia, 1979).

Indudablemente, este estilo tradicional o clásico de enseñanza sufrió diversas críticas desde comienzos del siglo pasado. Las críticas han residido principalmente de los metodólogos funcionales e interaccionales, pues la comunicación cuya función permitiría la interacción de los hablantes es dejada de lado en pos de una producción escrita en la L2. Es por ello que el foco, por cierto, está puesto en la precisión posible de alcanzar en cuanto a los códigos del lenguaje, o sea, la gramática y el léxico, por ejemplo.

Por otra parte, otra crítica a este método tiene que ver con la enseñanza deductiva de la gramática - o enseñanza directa de las estructuras gramaticales- dado que limita la interacción profesor alumno. Es decir, es el profesor quien



presenta una determinada estructura y el alumno observa, escucha y replica el modelo. En este sentido, el proceso de enseñanza es unidireccional (Larsen–Freeman, 2000; Brown, 2007; Harmer, 2007) en donde el profesor es el centro.

En la actualidad, este método no goza de prestigio en el tratamiento teórico de la didáctica del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, es necesario considerar que las necesidades educativas de los estudiantes son específicas de su contexto y de los objetivos de aprendizaje. Por tanto, prescindir de este método o evitarlo a priori no es indispensablemente una obligación ni necesariamente la mejor opción. El problema, para quien escribe, es la toma de decisiones basada únicamente en una suerte de facilismo, en donde el profesor escoge el método teniendo en cuenta su experiencia o sus propios intereses sin tener en mente el aprendizaje y necesidades de sus estudiantes. Por otra parte, como asegura Chang (2011), los profesores y alumnos le han atribuido gran importancia a la enseñanza y aprendizaje de la gramática, es por ello importante no desconsiderar el hecho de que la gramática se encuentra dentro de los intereses por el aprendizaje por una L2.

Asimismo, la investigación ha demostrado que la gramática en general presenta una serie de beneficios en el aprendizaje de una L2, no obstante, cuando ésta es abordada dentro de un contexto y facilitando el aprendizaje. Por ejemplo, la gramática permite que los aprendientes sean capaces de reconocer cuándo un mensaje es preciso, de comprender las variantes estilísticas de una estructura, y reconocer las intenciones tras un mensaje, por lo que el estudio de la gramática permitiría, en definitiva, establecer procesos metalingüísticos que permiten comprender y producir lenguaje (Hedge, 2000; Ellis, 2006).

En resumen, y como lo sugiere la investigación, no es necesario prescindir absolutamente del método, sino más bien una utilización contextualizada de la gramática y de la traducción como elemento constitutivo de la enseñanza dentro de muchos otros posibles elementos que le permitan a los estudiantes aprender una segunda lengua o lengua extranjera.

### 2.2.4.El método directo

El método directo surge como respuesta al método gramático – traducción. Surge en Francia y Alemania a comienzos del siglo XX y sus principales precursores fueron Pendergast, Gouin y Sauveur, quienes fueron parte del Movimiento de Reforma de fines del siglo XIX (Richards y Rodgers, 2001). En aquel tiempo, se pensaba que el principio fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua tenía correlación con la adquisición de la lengua materna. Esta búsqueda por el aprendizaje naturalista de las lenguas fue concebida por Gouin y Sauveur como Método Natural. A su vez, estos principios fueron recogidos por el Instituto Berlitz, por lo que también se le conoció por este nombre. La denominación de ‘directo’ ocurre posteriormente, cuando el principio de enseñanza en L2 es entendido como una relación directa entre la palabra y los objetos (Diller, 1978).

En consecuencia, el principio regulador de la enseñanza del idioma debería ser la enseñanza directa en la L2 sin hacer referencia a la primera lengua de los estudiantes, es decir, el tipo de actividades a realizar debiese ser conducido completamente en la L2. Asimismo, se establece que la L1 se convierte en un obstáculo para los estudiantes razón por la cual ésta está prohibida durante las clases.

Debido a lo anterior, se comprende que lo más importante es la función que cumple el idioma, más que los significados que sus palabras conllevan. De este modo, la presentación del idioma evita la traducción, utilizando *realia*<sup>4</sup> y la mímica como vehículos de interpretación de significados.

---

<sup>4</sup> Entenderemos por *realia* a todos aquellos objetos de la vida cotidiana que pueden ser traídos a la sala de clases y que permiten que los estudiantes puedan deducir el significado de los mismos cuando el profesor se refiere a ellos en la L2.

Otros principios básicos de este método son la enseñanza de vocabulario básico y cotidiano de manera directa, el abordaje de la gramática de manera inductiva, se trabaja la comprensión auditiva y lectora, la corrección del error es hecha por el mismo aprendiente, los tópicos están basados en situaciones, y se enfatiza la precisión en la pronunciación. Cabe destacar que algunos de estos principios fueron abordados en métodos posteriores.

Algunas de las técnicas utilizadas en este método son las siguientes:

- a) Pregunta y respuesta: tanto el profesor como el alumno realizan preguntas y deben responderlas.
- b) Lectura en voz alta
- c) Dictado
- d) Escritura de párrafos
- e) Autocorrección
- f) Dibujo de mapas
- g) Completación de oraciones (Larsen – Freeman, 2000)

Algunos puntos positivos que presenta este método pueden ser los siguientes:

- a) Se focaliza en el aprendizaje del idioma más que en aprender sobre el idioma.
- b) La enseñanza es contextualizada en situaciones comunicativas, lo que puede favorecer a quien desea aprender el idioma con fines comunicativos.
- c) Es el primer método en considerar el aprendizaje del idioma a través de realia y mímica.
- d) Puede ser considerado un método natural pues el aprendiente es expuesto al idioma como si se tratase de una L1.
- e) Se reduce el espacio entre la adquisición pasiva de vocabulario y la activa.
- f) Al basarse en la pronunciación y sonidos concretos, implica que se introduce un tópico concreto y luego se da paso a lo general o teórico, por tanto, va desde la práctica a la teoría. (Abdullah, 2013)

No obstante, la mayor de sus desventajas reside en considerar que el aprendizaje de una segunda lengua es idéntico al de la adquisición de la primera lengua. El proceso de aprendizaje de una segunda lengua es un proceso determinado (Abdullah, 2013) y en el caso de las lenguas extranjeras, es un proceso intencionado. Por tanto, los principios que rigen la enseñanza debiesen diferir de lo que se considera como o adquisición la lengua materna. Asimismo, a pesar de que el método muestra una concepción del idioma antagónica a la del método gramático – traducción, este método ha sido criticado por la rigidez en cuanto al uso de la L2, pues se considera que puede llegar a ser estresante para algunos profesores y estudiantes. En este sentido, y en particular pensando en los aprendientes, la presión por comunicarse en una L2 se convierte más bien en un obstáculo, pues los niveles de ansiedad que pueden generarse pueden incidir en el fracaso durante el proceso de aprendizaje de la L2. Igualmente, considerar la audición y la pronunciación como eje central del aprendizaje deja de lado otros tipos de estilos, como por ejemplo, a los alumnos visuales o kinestésicos, además de abandonar la práctica gradual de la escritura como medio de aprendizaje (Abdullah, 2013). Por otro lado, también se ha criticado que este método no obtuvo buenos resultados en escuela públicas debido a razones presupuestarias, de contexto, tiempo o tamaño de la clase (Brown, 2014).

Sin embargo, es interesante la revisión de la investigación liderada por Hussain el año 2010 en Pakistán. Hussain et al. (2010) llevaron a cabo un estudio experimental con un diseño Solomon con alumnos de secundaria, en donde contrastaron el método gramático – traducción y el método directo, diferenciando alumnos con desempeño alto y desempeño bajo. Dentro de sus resultados, los autores hallaron que los alumnos con menor desempeño se ven beneficiados con el uso del método directo en comparación con aquellos bajo el método gramático - traducción. Sin embargo, los alumnos con desempeño alto, independientemente del método bajo el cual estuvieron sometidos, demostraron índices de logro similares. En resumen, y de acuerdo a los autores, el método directo sería de utilidad cuando los aprendientes poseen un desempeño insatisfactorio.

### 2.2.5.El método audio-lingual

Este método surge en Estados Unidos y tiene como par europeo al Método de Instrucción Oral, luego llamado Enseñanza Situacional de Idiomas (Richards y Rodgers, 2001). Mukalel (2005) asevera que durante el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, las naciones se dieron cuenta de su dependencia de unos con otros en tiempos de guerra, y esto a su vez les permitió comprender que necesitaban una manera de lograr una completa comunicación internacional. Durante el siglo XX, el idioma Inglés sería etiquetado como ‘un idioma mundial’ debido a la hegemonía económica, geopolítica y sociocultural de los países de habla inglesa, es decir, en la lingua franca de la sociedad posmoderna. La necesidad de interacciones específicas a nivel socio-económico y político requirió dar importancia a comunicarse. Según Mukalel (2005), Nelson Brooks de la Universidad de Yale sería el primero en utilizar el término Audio-Lingual para referirse al enfoque en habilidades auditivas orales durante el proceso de la enseñanza de un idioma.

Los principios del método audio-lingual según los define Mukakel (2005) son un enfoque en la enseñanza de habilidades de comunicación la enseñanza, el que es un proceso sistemático en el aula. Como fundamento de esta metodología en cuanto a la teoría del lenguaje, el Método Audio-Lingual utiliza los lineamientos desarrollados por los lingüistas estructurales, por lo que existe una búsqueda de cientificidad, característica de la Lingüística Estructural y fundamento de la lingüística moderna. Durante la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos encargan a los estructuralistas el proceso de enseñanza de idiomas y por otro lado, ellos conforman un grupo de intérpretes que fuesen capaces de comunicarse con los aliados. Con este fin, los miembros de las Fuerzas Armadas se sometieron a una amplia formación por vía oral-auditiva durante un corto período de tiempo el que generalmente se prolongaba por tres meses. Este tipo de formación estructural sería la base para el método audio-lingual.

En lo que respecta al método en sí, Richards & Rodgers (2001) clasifican el método audio-lingual en tres etapas. Es necesario aclarar primeramente que de acuerdo a los autores, esta categorización está presente en los distintos métodos. Esta clasificación es la siguiente:

- La primera dice relación con las ideas o teoría acerca de cómo se aprende el idioma, es decir, el cuerpo teórico que lo convierte en un enfoque.
- La segunda etapa tiene que ver con el diseño, etapa en la que se cumplan las necesidades de una fase procesual basada en el enfoque.
- Por último, y como tercera etapa, se encuentran los procedimientos, los cuales se definen como las prácticas y actividades diseñadas para ser utilizadas en la enseñanza de un idioma.

En el caso del método audio-lingual, Richards & Rodgers (2001) definen al método de la siguiente forma:

- Enfoque: En términos de la teoría del lenguaje, la teoría detrás del método audio-lingual proviene de la lingüística estructural fundada por Ferdinand de Saussure en 1916. Este movimiento influyó fuertemente en los lingüistas de la época, siendo considerada hasta el día de hoy como el paradigma fundante de la lingüística moderna. En este sentido, el lenguaje es considerado un sistema jerárquico de signos, convenido socialmente, y definido como un sistema multiforme y heteróclito. La imagen acústica juega un rol principal en el signo lingüístico, el que estaría compuesto por una imagen acústica y una idea. Es en este sentido en donde el habla adquiere importancia pues es la imagen acústica la que permite asociar los significados. Por lo tanto, como el discurso forma el lenguaje, el énfasis en la enseñanza de un idioma debiese estar puesto en el impulso de las habilidades de audición y de habla. En términos de teoría del aprendizaje, el conductismo fue un elemento predominante en la teoría detrás del método audio-lingual. En este sentido, es

preciso recordar que el conductismo se basa en la secuencia unidireccional estímulo – respuesta. Se pensaba que el lenguaje, por lo tanto, que el lenguaje era aprendible a través de la formación de hábitos utilizando la repetición y el reforzamiento.

- **Diseño:** El diseño del método audio-lingual tuvo en cuenta el estudio de la gramática en el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, la competencia en la expresión oral era el objetivo de alcanzar, usándose con este fin principalmente instrucciones de voz. En cuanto a la comprensión auditiva, los objetivos tenían que ver con el reconocimiento de los símbolos del habla y la pronunciación exacta.
- **Procedimientos:** El acto de enseñanza se lleva a cabo por la instrucción oral predominantemente. La lección se centra en la producción oral exacta, por tanto la corrección del error era directa e inmediata. Hay poco o ningún tiempo para hablar de la propia lengua o explicaciones explícitas de la gramática de la misma. Las clases deben estar compuestas por un bajo número de estudiantes, pero las clases con un número mayor a diez estudiantes no eran infrecuentes. Además, los estudiantes escuchaban una serie de diálogos los que luego eran memorizados a través de la simulación o juego de roles. Asimismo, se fomentaba la pronunciación y la aprehensión de estructuras que eran repetidas oralmente una y otra vez por el profesor y los estudiantes (drillings).

Davies (2003) afirma que por el hecho de que este método otorga gran relevancia a la pronunciación, la corrección del error es de suma importancia, en donde se requiere de evaluación y corrección inmediata, concordando con Richards y Rodgers (2001). A su vez, el autor reconoce dos tipos de actividades principales utilizadas en el Método Audio-Lingual:

- i. Repetición de diálogos: es una actividad en la que la repetición es un medio para mejorar la pronunciación en lugar de practicar la comunicación, con menor contextualización de las estructuras.
- ii. Ejercicios de sustitución: son a la vez un extenso e intensivo proceso de repetición de estructuras sin marco que luego se practica con cambios menores.

Según Larsen-Freeman (2000), dentro de las técnicas de este método se encuentran:

- i. Dialogue memorization,
- ii. Backward Build-up (Expansion Drill),
- iii. Repetition drill,
- iv. Chain drill,
- v. Single-slot Substitution drill,
- vi. Multiple-slot Substitution drill,
- vii. Transformation drill,
- viii. Question and Answer drill,
- ix. Use Minimal Pairs,
- x. Complete the dialogue,
- xi. Grammar games

Posteriormente, según Brown (2007), la investigación indicó que el método no era suficientemente útil en cuanto al aprendizaje de una lengua, pues se probó que la repetición o imitación no redundaba en el logro de una competencia comunicativa en el largo plazo, además del hecho que el lenguaje no se adquiere a través de la creación de hábitos. Igualmente, Tehrani et al. (2013) concuerdan con Brown (2007) en este punto y agregan que la literatura ha dado cuenta de una extensa investigación en el área y, a su vez, de diversos resultados respecto de este método. Sin embargo, los autores plantean que no se ha podido establecer el efecto de la repetición en el desarrollo lingüístico, puesto que la investigación evidencia un nulo rol en ello o muy escaso (Tehrani et al., 2013).



Otro aspecto interesante surge de la revisión de este método por parte de Yu (2015). La autora da cuenta de la reevaluación del aspecto de la memoria y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera a propósito de los hallazgos en la lingüística aplicada, la psicolingüística y la lingüística de corpus. Como fundamento para su afirmación, Yu (2015) cita a autores tales como Bolinger (1975 cit. en Yu, 2015), Ellis (1993, 2001, 2002, 2003 cit. en Yu, 2015), Fillmore (1979 cit. en Yu, 2015), Gleason (1982 cit. en Yu, 2015), Myles, Hooper, & Mitchell (1998 cit. en Yu, 2015), Myles, Mitchell, & Hooper (1999 cit. en Yu, 2015), Sinclair (1991 cit. en Yu, 2015) y Skehan (1998 cit. en Yu, 2015). Las implicancias de sus resultados requerirían replantear los aspectos de la memoria en cuanto al aprendizaje de idiomas, especialmente en cuanto a la definición de su uso, es decir, se necesitaría evaluar profundamente hasta qué punto es posible fomentar la memorización y la repetición, para qué efectos, y cómo. Implica, además, liberarse de los prejuicios sobre este método y, sobretodo, al uso de la memoria. Sin duda, es un tema que requiere profundización.

### **2.2.6.El método de respuesta física total**

La metodología Respuesta Física Total o Total Physical Response en Inglés (TPR) fue desarrollado por el profesor de Psicología, James Asher, quien declaró que para tener resultados exitosos en el aprendizaje de una segunda lengua debemos centrarnos en la forma que los niños comenzaron a aprender, es decir, a través de comandos. Según Asher (1969, 1972, 1984), los niños primero responden de una forma física para luego producir cualquier respuesta verbal. Es por ello que para que esto ocurra, es necesario enseñar comandos o imperativos (Asher, 1974). Este método está ligado a la teoría de representación de la psicología, en donde se supone que mientras más respuesta física exista, más profunda es la representación en la memoria (Brown, 2007; Al Harrasi, 2014).

Para la instrucción bajo este modelo se requiere un maestro que utilice los imperativos, que a su vez guíe a los estudiantes para mostrar la comprensión a través de su respuesta física, para luego ayudarles en su etapa productiva. Un principio importante de este enfoque es, en primer lugar, el desarrollo de las habilidades receptivas de los aprendientes, con el fin de entender los comandos y luego responder, en una evolución natural hacia la destreza de hablar, sin ser forzados (Richards & Rodgers, 2001). Debido a que los estudiantes no se ven obligados a producir oralmente, se mantienen en un ambiente cómodo y participativo (Asher, 1984; Larsen-Freeman, 2000).

Indudablemente, este método es bastante motivador para alumnos pequeños. Sin embargo, según Richards & Rodgers (2001), llega un momento en que los estudiantes pierden interés, por lo que sería necesario combinarlo con otros métodos.

### **2.2.7.El método de la manera silenciosa**

El método de la manera silenciosa o ‘the silent way’ en inglés fue desarrollado por Caleb Gattegno en 1963, quien afirmó que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el foco principal de la clase debe ser el estudiante. En este sentido, el rol de quien es fuente de habla se invierte. Cabe señalar que este método es un método global de enseñanza y que fue adaptado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En términos generales, en los métodos revisados aquí anteriormente tienden a centrar al profesor como pilar de lenguaje, cuyo objetivo es la entrega del conocimiento o de modelo a seguir. En el método de la manera silenciosa, el profesor guarda silencio, y es el alumno quien produce el lenguaje, utilizando para ello gestos o los recursos necesarios para darse a entender. De ahí su nombre.

Por otro lado, aunque este método apoyó la idea de que la adquisición de una segunda lengua debe ocurrir del mismo modo que en la lengua materna, existiría una diferencia trascendental que tendría como base la carga cognitiva del aprendiente. En este sentido, Gattegno (1974) plantea que el aprendizaje de una segunda lengua es radicalmente diferente pues el estudiante ya trae consigo una configuración extensa de conocimientos previos que pueden complicar o ayudar en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Es por ello que para este método el estudiante debe consciente de su proceso de aprendizaje.

Respecto de las técnicas que este método utiliza, se encuentran las siguientes:

- i. Se centra en la idea de que el aprendizaje de un idioma debe estar orientada a la comprensión más que a la memorización.
- ii. El vocabulario es esencial en este método, dando especial énfasis al léxico funcional, utilizándose trozos de madera pintadas de diferentes colores para ayudar a los estudiantes a aprender estructuras funcionales o nuevo vocabulario.
- iii. Las lecciones giran alrededor de los elementos gramaticales y vocabulario, y requiere por parte del estudiante de una gran cantidad de autonomía y criterios, porque el profesor se mantiene casi la mayor parte del tiempo en silencio. En este sentido, la obtención de la información para crear la independencia de la lengua en sus estudiantes es el aspecto más exigente del método.

Este método plantea diversas consideraciones didácticas en cuanto al desarrollo de la clase y de la interacción profesor – alumno. No obstante, es valorable que el centro de la lección pasa del profesor al alumno, en donde este último puede resolver problemas y aprender por descubrimiento. Es por ello que este método podría ser provechoso con alumnos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o dislexia (Konicarova, 2014). Por otro lado, este tipo de método permite en parte equilibrar las necesidades psicológicas fundamentales

(Torresan, 2014), es decir, la estructura, el reconocimiento y la estimulación. Asimismo, se puede aseverar que en este método el aprendizaje está sobre la enseñanza pues el docente no transmite los conocimientos ni los modelos ni las respuestas, sino más bien permite la autonomía (Wachs, 2011).

### **2.2.8.El Enfoque Comunicativo**

Otro método relevante es el Enfoque Comunicativo de la enseñanza de idiomas o Communicative Language Teaching en inglés (CLT). También es conocido como el Enfoque Nocional o Funcional. La idea principal detrás de este método es que la base del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debe ser la comunicación.

Según Manoliu (2012), para fines de la década de los sesenta el enfoque situacional estaba desgastado. Por un lado, las aportaciones de Chomsky en cuanto a las estructuras sintácticas, la gramática transformacional, el dispositivo de adquisición del lenguaje y la competencia lingüística, requerían de una respuesta. Y por otro, los británicos comenzaron a analizar la necesidad de considerar el aspecto funcional del lenguaje, por lo que se requería un foco en la capacidad de comunicarse (Richards & Rodgers, 2001). Otro antecedente, y como respuesta a Chomsky, se encuentra el concepto de competencia comunicativa acuñado por Hymes a comienzos de los setenta, en donde cuestiona los límites del concepto chomskiano. Más adelante se discutirán estos conceptos. Por otra parte, las necesidades por enseñar los idiomas más usados en Europa debido al Mercado Común Europeo y el Consejo de Europa se convierte en otro antecedente. En resumen, estos elementos constituyeron las circunstancias para la creación del enfoque.

De acuerdo a Richards & Rodgers (2001), dentro de los principios de este método se encuentran los siguientes:

- Principio de comunicación: las actividades que involucran la comunicación real promueven el aprendizaje.
- Principio de la tarea: las actividades en las que el idioma es usado para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje.
- Principio de la significatividad: el lenguaje que es significativo para el alumno apoya el proceso de aprendizaje.

Manoliu (2012) describe dos visiones respecto de este enfoque. Una tiene que ver con un concepto integrador de la enseñanza gramatical y funcional. La otra dice relación con el uso de recursos para resolución de tareas. No obstante, según el autor, lo crucial es comprender que para ambas visiones sobre el enfoque, existen al menos dos terceros que interactúan en donde una de las partes tiene una intención y la otra reacciona o expande aquella intención.

Por otro lado, Richards & Rodgers (2001) definen el rol del profesor en este método en dos roles principales:

- i. El rol de facilitador de la comunicación en cuanto a la participación de los alumnos, la comunicación entre ellos y las actividades y los textos.
- ii. El rol de actor como participante independiente dentro de un grupo de enseñanza – aprendizaje.

Según los autores, estos roles principales del profesor implican roles secundarios:

- i. Como organizador de recursos y como recurso en sí mismo.
- ii. Como guía dentro de las actividades y procedimientos de la clase.
- iii. Como investigador y aprendiente en términos del conocimiento, las habilidades y la experiencia observada respecto de la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizacionales. (Richards & Rodgers, 2001)

Por otro lado, el rol de los estudiantes es el rol del comunicador aun cuando su nivel de competencia en el idioma esté incompleta. Para ello, los estudiantes deben negociar significados (Larsen-Freeman, 2000). En este sentido, de acuerdo a la autora, el rol del profesor es de un co-comunicador que facilita la interacción entre los alumnos.

Dentro del marco operativo del enfoque, Larsen-Freeman (2000) indica algunas técnicas para su abordaje:

- i. El uso de material auténtico, el que puede variar según los niveles de competencia de los estudiantes. Por ejemplo, desde recetas para niveles más básicos como artículos de la prensa para niveles superiores. Por otra parte, los materiales usados mayormente son los basados en textos, material basado en tareas y realia (Richards & Rodgers, 2001).
- ii. Ordenación de oraciones.
- iii. Juegos.
- iv. Historietas.
- v. Juegos de roles.

Una de las dificultades que ha enfrentado este enfoque tiene que ver con el diseño curricular. En este sentido, el carácter nocional y funcional del lenguaje propone un desafío en términos de la articulación de las funciones idiomáticas, pues ellas no tienen un orden jerárquico u organizado. Por otra parte, los propósitos y principios rectores del enfoque han demandado un cambio en el rol del profesor y del estudiante, lo que sin duda se convirtió en un desafío desde los inicios del enfoque hasta la actualidad, dada las resistencias al cambio de paradigma en donde el rol docente es más bien de un facilitador y no de una fuente de conocimiento (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001). Este cambio paradigmático ha incluido una visión distinta del lenguaje, en donde se presta atención a aspectos

suprasentenciales y de discurso (Larsen-Freeman, 2000). Por otro lado, la inclusión de las habilidades lingüísticas requiere de un trabajo sistemático y graduado en pos de alcanzar la competencia comunicativa.

### **2.2.9. El enfoque léxico**

El enfoque léxico se relaciona con una variedad de teorías y creencias de la enseñanza de una segunda lengua con fines comunicativos. El enfoque léxico, y tal como su nombre lo indica, da prominencia al lugar que ocupa el léxico en la enseñanza de un idioma (Richards & Rodgers, 2001). Desde el punto de vista lingüístico, el enfoque léxico comprende que el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma ocurre a través de trozos de información, a los que se le denominan lenguaje formulaico. En este sentido, se tienden a utilizar colocaciones o frases, o mejor dicho, unidades de lengua, utilizadas regularmente como foco principal de la enseñanza (Lewis, 2000).

### **2.2.10. Aprendizaje Basado en Tareas**

El Aprendizaje Basado en Tareas o Task-Based Learning (TBL) en inglés, utiliza como base al Enfoque Comunicativo. En este sentido, el método apoya la idea de que el fin de aprender un idioma debería ser la comunicación, considerándola una tarea graduada. Estas situaciones o 'tareas' se centran en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y no en el resultado. Además, la función del lenguaje dentro de plan de estudios o lecciones basadas en tareas incluyen las necesidades de la vida real por aprender una segunda lengua. Es por ello que, al enfatizar la comunicación y el significado, el diseño curricular y didáctico debiese considerar una secuencia de tareas graduadas por la dificultad que ellas implican, utilizando el conocimiento previo de los estudiantes como base. Por esta razón, cada tarea debe contar con lo aprendido previamente antes de avanzar a la tarea siguiente.

Otro punto importante del TBL es que sus actividades promueven la motivación y estimulan la participación de los estudiantes como grupo que colabora y se involucra en su propio proceso de aprendizaje y el de los demás. El papel de los estudiantes es el de un investigador e innovador en sus tareas y el de monitor cuando hay tareas que requieren su evaluación individual y preocupación acerca de su progreso. El profesor, por su parte, se convierte en el selector y secuenciador de tareas, encargado de la programación y la medición de la dificultad de las tareas así como el tiempo que toma el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Además, el educador representa el elemento de la toma de conciencia de la lección, fomentando la responsabilidad de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

Este método considera la importancia del input y del output. En este sentido, el input es necesario para aprender el idioma así como la corrección de la producción. Spratt et al (2005) describen el TBL como un método que permite a los estudiantes a encontrar un nuevo lenguaje cuando quieren, y utilizar el lenguaje de forma experimental y creativa para la comunicación real. Con este fin, se entrega una tarea a los estudiantes de manera tal que puedan desarrollar y descubrir el idioma. Una vez hecho esto, el profesor interfiere en el proceso al hacer correcciones sobre el desempeño de los estudiantes durante las actividades. El TBL anima a los estudiantes a trabajar libremente en una tarea en busca de respuestas.

Este método divide las tareas en tres etapas:

1) Pre-tarea: Consiste en la introducción del tema y tarea. El profesor da instrucciones claras y ayuda a los estudiantes. Además, Willis (1996) explica esta etapa previa como una exploración de los temas de la clase en donde es necesario resaltar las palabras o frases claves de modo que los estudiantes tengan una mejor comprensión de la tarea.



2) Ciclo de tarea: Consiste en un informe que los estudiantes presentan a sus compañeros sobre la tarea. Según Willis (1996), es en esta etapa cuando los estudiantes planifican cómo van a decirle al resto de la clase lo que hicieron de manera oral o escrita de manera tal de comparar notas sobre lo que ha sucedido en la tarea.

3) Foco en el idioma: El profesor ayuda a los estudiantes durante la tarea y los guía para analizar profundamente los errores que puedan producirse. En esta etapa los estudiantes examinan y discuten las características específicas de cualquier texto de oral o escrito y el profesor lleva a cabo algún tipo de práctica de características lingüísticas que la tarea ha provocado (Willis, 1996).

### **2.2.11. Instrucción Basada en el Contenido**

Por definición, la Instrucción Basada en el Contenido se basa en las materias abordadas a través del currículum.

Los estudiantes son el foco en el aprendizaje por sobre el tema y la temática de la unidad, incluso por sobre el idioma. Es decir, los estudiantes aprenden respecto de un tema en particular utilizando el lenguaje que están tratando de asimilar en lugar de su lengua materna, como una herramienta para el desarrollo de conocimiento.

Uno de los postulados de este método es que cuando los estudiantes están focalizados en el contenido, se promoverá la motivación intrínseca. A través de este método los estudiantes podrían ser capaces de usar habilidades avanzadas de pensamiento al momento de aprender nueva información y se centrarán menos en la estructura de la lengua (Richards & Rodgers, 2001).

### 2.2.12. La competencia comunicativa

La primera noción de competencia comunicativa es una respuesta al concepto de competencia lingüística desarrollado por Chomsky durante los sesentas. Su teoría generativa o transformacional proponía que el ser humano es capaz de derivar en infinitas construcciones o estructuras de lenguaje con un número finito de reglas. En este sentido, seríamos capaces de generar una infinidad de oraciones utilizando las reglas de una lengua. En este sentido, la competencia lingüística sería una propiedad psicológica o mental innata de los humanos. Es decir, Chomsky considera que la adquisición de una lengua es un proceso en el que contamos con una suerte de dispositivo innato que nos permitiría adquirir las lenguas. Chomsky lo llamó Dispositivo de Adquisición de la Lengua o Language Acquisition Device (LAD) en inglés. Este es el origen del innatismo en la teoría de adquisición de las lenguas. Este enfoque dio origen al Cognitive Approach, sin embargo, no se visualizó como un método particular de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Larsen-Freeman, 2000).

Luego, en el año 1972, Dell Hymes responde a este concepto. El autor considera que la competencia lingüística no es suficiente y que no daría cuenta del conocimiento funcional del lenguaje, es decir, de su uso. Hymes observa que

un niño normal adquiere el conocimiento de las oraciones no sólo como conocimiento gramatical, sino también según el contexto. Él o ella adquieren la competencia al momento de hablar, y respecto de con quién, cuándo, dónde, de qué manera hablar. En definitiva, un niño es capaz de alcanzar un repertorio de actos de habla, a participar en los eventos de habla, y evaluar su cumplimiento por los demás (Hymes, 1972, p. 277).

Eso significa que un hablante tiene que conocer el idioma correctamente (competencia lingüística), y utilizarlo de manera apropiada (competencia comunicativa).

Según Canale & Swain (1980), los cuatro componentes de la competencia comunicativa son: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia del discurso y la competencia estratégica, tal como se define a continuación:

a) Competencia lingüística: el conocimiento del código de la lengua, su gramática y vocabulario, y también las convenciones de su representación escrita. El componente de la gramática incluye el conocimiento de los sonidos y la pronunciación, las reglas que gobiernan las interacciones de sonido y patrones, la formación de las palabras, las reglas que rigen la estructuración de las palabras, frases y oraciones, y el cómo se transmite el significado en toda lengua.

b) Competencia sociolingüística: es saber acerca de cómo usar y responder en un idioma correctamente, o normas socioculturales de la lengua. La idoneidad depende del contexto en el que se establece la comunicación, el tema, y la conexión entre las personas que se están comunicando. Lo que es más, la idoneidad depende de conocer la otra cultura, es decir, las normas de cortesía que se utilizan en cada caso, los términos políticamente correctos, entre otros.

c) Competencia del discurso: tiene que ver con saber cómo producir y comprender textos orales o escritos al hablar / escribir y escuchar / leer respectivamente. Se relaciona con la forma correcta de mezclar las estructuras del lenguaje en un texto oral o escrito que sea cohesionado y coherente. Esto significa que esta competencia gira entorno a la organización de las palabras, frases y oraciones para formar conversaciones, discursos, poesía, mensajes de correo electrónico, artículos de prensa, etc.

d) Competencia estratégica: se refiere a la capacidad de reconocer y reparar fallas en la comunicación antes, durante, o después de que ocurran y saber cómo restaurar la comunicación. Las estrategias para reparar los fallos pueden ser solicitudes de

repetición, aclaración, o el uso de gestos, tomar turnos en la conversación, entre otros.

### 2.2.13. Habilidades lingüísticas

Cuando la gente se comunica, no es consciente de este acto, es decir, no enjuician el hecho de que están participando en un proceso transaccional de la comunicación. En este sentido, la comunicación es una negociación (Cooper,1995). Para Cooper (1995), los componentes del proceso comunicativo son:

- a) Un "transmisor" quien interpreta el papel del comunicador cuando se está dando un mensaje;
- b) Un "canal" para transportar el mensaje
- c) Un "receptor" quien es cuando consiguen una respuesta o respuesta de su mensaje, y por medio de esta forma desarrollar un "proceso de comunicación transaccional".

El proceso puede ser mono-direccional o bidireccional. En el proceso unidireccional no cambian los roles de los participantes, por ejemplo, en un monólogo. En contraste, el proceso bi-direccional es cuando ambas partes de la situación de comunicación están cambiando sus roles y en evolución a través de varias etapas<sup>5</sup>. En este proceso de comunicación, los actores de la situación comunicacional pueden utilizar diferentes métodos para transmitir el mensaje. Los métodos utilizados por los participantes se definen como *habilidades lingüísticas*. Existen cuatro habilidades lingüísticas y estos se dividen en dos grupos:

---

<sup>5</sup> A pesar de que la comunicación puede ser verbal o no verbal, para efectos de este apartado nos vamos a centrar en la comunicación verbal. Varios otros factores de este proceso están involucrados pero no son relevantes para esta investigación.

- a) Receptivas: estas habilidades se dividen en 1) comprensión lectora (reading o reading comprehension en inglés) y 2) comprensión auditiva (listening o listening comprehension en inglés).
- b) Productivas: estas habilidades se dividen en 1) expresión escrita (writing o written production) y 2) expresión oral (speaking u oral production).

Cada uno de las habilidades mencionadas requiere de componentes propios que obedecen a la naturaleza del lenguaje. Por una parte, la comprensión y análisis para entender un mensaje son la base de las habilidades receptivas. Por otra, la producción es muy diferente porque existen muchos factores que afectan el desempeño de los estudiantes.

Para entender y trabajar las habilidades productivas, debemos concebirlas como parte de un sistema integral de la lengua, en la que el buen desarrollo de la producción en inglés como lengua extranjera depende del nivel de la gestión de las habilidades receptivas. Por lo tanto, es esencial definir y comprender las habilidades receptivas.

Las habilidades receptivas son los que utilizamos para ‘recibir’ el idioma, es decir, para actuar como receptores de los mensajes en una segunda lengua o lengua extranjera. En este sentido, es preciso que el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera cuente con una diversa cantidad de input, de manera tal de alcanzar los niveles de competencia que se requieren. Si el input utilizado por el docente -tanto él o ella como fuente de input u otros hablantes- es escaso, el nivel de exposición a la lengua será menor, por lo que las posibilidades de generar un cuerpo de lenguaje que le permita la comprensión serán mínimas. En consecuencia, el output que resulte también será limitado pues no cuenta con recursos lingüísticos que le permitan darse a entender.

En los siguientes apartados observaremos primero las habilidades receptivas para luego dar paso a las habilidades productivas.

### **2.2.13.1. Comprensión Auditiva**

En los primeros momentos del aprendizaje de una lengua, la forma en que la aprendemos es a través de la exposición al idioma tanto en el sistema de educación formal como informal. Esto significa que en el aprendizaje de L1 o L2, las habilidades receptivas son las primeras habilidades que se ponen práctica.

Cuando un bebé está aprendiendo a decir sus primeras palabras, repite el discurso de su madre. Sin embargo, desarrollar esta habilidad mientras se aprende un segundo idioma no es lo mismo, puesto que ya hemos desarrollado las funciones cognitivas necesarias para escuchar y comprender al escuchar. Por tanto, el desarrollo de la escucha en una segunda lengua debería ser más fácil, y la comprensión a través de la instrucción apropiada podría ser más rápido.

La comprensión auditiva varía desde una charla diaria casual con un amigo a las muchas canciones que escuchamos en nuestras vidas. Aunque en algunos momentos no prestamos atención al sonido que estamos escuchando, nuestro cerebro recibe las señales eléctricas que nuestros oídos envían cada segundo. Cuando esta habilidad está orientada a aprender una L2, los estudiantes se enfrentan a un nuevo reto, porque no sólo el idioma es diferente, sino que a elementos que la componen como la distribución fonológica de los sonidos. En nuestro caso, el inglés tiene variados sonidos que el español de Chile no contempla en su repertorio, como por ejemplo las vocales (e. g. schwa /ə/) y algunas consonantes (e. g. una sorda dental fricativa /θ/). En consecuencia, los estudiantes están en frente de una nueva tarea: comprender 'cómo suena' la L2.

### **2.2.13.2. Comprensión Lectora**

La comprensión lectora es también una habilidad receptiva pero, en contraste con la comprensión auditiva, ésta no es natural. El primer aspecto de la lectura que tenemos que considerar es que se aprende, por lo general, en la escuela, es decir, en un contexto educativo formal. El proceso de lectura comprende varios aspectos del conocimiento como conocer las palabras, la gramática, la sintaxis y la puntuación.

Hoy en día existe una multiplicidad de fuentes de lectura tales como revistas, periódicos, cartas, guías de televisión, entre otros, y para cada uno de ellos hay un estilo específico de lectura. Por ejemplo, cuando leemos una receta, leemos y seguimos paso a paso lo que está escrito con el fin de preparar el plato escogido. Sin embargo, si leemos un artículo en una revista, no es necesario detenerse oración por oración, sino más bien intentamos leerlo rápidamente para comprender la idea general del texto.

En términos cognitivos, el proceso de aprendizaje de una L2 a través de la lectura es fundamental para aprender vocabulario y contenido. Para participar en este proceso, hay algunos pasos metodológicos que nos guían a fin de lograr un buen nivel de comprensión: Pre-lectura, lectura y post-lectura.<sup>6</sup> Este mismo patrón didáctico es utilizado en la habilidad de comprensión auditiva.

Por otra parte, la comprensión de lectura en inglés es una obligación curricular puesto que los programas de estudio de la enseñanza básica y media contemplan que esta habilidad permitiría una comprensión completa y profunda de los mensajes, además de permitir a los estudiantes la decodificación de patrones gramaticales así

---

<sup>6</sup> En el contexto del aula de Chile, es posible encontrar estos métodos para desarrollar las habilidades de comprensión auditiva y comprensión lectora, la que está presente, por cierto, en los libros de texto entregados por el Ministerio de Educación de forma gratuita a los colegios municipales y subvencionados. Sin embargo, según lo observado desde la propia experiencia supervisando salas de clase chilenas, estas habilidades no tienen la práctica necesaria para crear un proceso de aprendizaje de L2 integral. Las fuentes de audio no son constantes a través de cada lección y los textos utilizados en los libros de los estudiantes no son suficientes para lograr un nivel elemental de la lengua de estudio.

como también la generación y organización de textos básicos a nivel oral y escrito (Mineduc, 2010).

Asimismo, uno de los beneficios que posee la enseñanza intencionada de la comprensión lectora es que fomenta la lectura por placer. Además, aquellos estudiantes amantes de la lectura pueden motivarse por aprender una segunda lengua. En este sentido, aprender a leer en inglés aumentaría las ganas de leer así como también el rango de la literatura a la que pueden acceder.

Hay considerables razones por las que la comprensión lectora debe llevarse a cabo en las salas de clases chilenas como se explicó anteriormente. Sin embargo, el proceso de comprensión de lectura es complejo. Esto debido no sólo a las habilidades requeridas a nivel metodológico por parte del docente, sino que debido a las diversas configuraciones de mundo y/o cosmovisiones que crean un bagaje distinto en cada ser humano. Es por ello que es preciso considerar este cuerpo de creencias culturales que organizan el mundo literario, es decir, el mundo posible entre la comunicación que ocurre entre el autor y el lector. Este concepto es llamado *schemata*.

El término *schemata* es utilizado para comprender la relación que existe en la interpretación y comprensión de los textos en relación con la base sociocultural del lector (Widdowson, 2007). Widdowson (2007) lo explica a través del siguiente ejemplo. En un experimento con estudiantes británicos, se les pidió leer una historia indígena norteamericana llamada 'La guerra de los fantasmas'. Aquí los estudiantes tenían que escribir sobre lo que recordaban del texto. Los resultados obtenidos evidenciaron que la escritura de los estudiantes se entrelazaba con su propia visión de mundo. El texto solicitado provenía de una cultura muy diferente a la suya, por lo que ocurrió una disparidad entre la historia original y sus versiones como una instancia de choque intercultural.



Como podemos ver en el ejemplo anterior, los supuestos esquemáticos provienen de las construcciones culturales, las que crean en los estudiantes un conocimiento general acerca de lo que se les pide leer en un contexto específico. Para compensar el desconocimiento cultural, los estudiantes recurren inconscientemente a una adaptación e interpretación de la historia. Widdowson (2007) señala que "no se puede dar sentido a nada sin llevarlo dentro de los límites de lo que es preconcebido o familiar. Todo lo nuevo tiene que estar relacionado con lo que se da" (p. 26). Esto significa que debe haber una conexión entre lo que una persona sabe en relación con el mundo y la nueva información que reunió él o ella. Adams & Collins (1979) y Rumelhart (1980) definen la teoría de los esquemas de comprensión de lectura como un proceso interactivo entre el texto y el conocimiento previo de los lectores. Es decir, existe una relación recíproca. Como consecuencia de esta relación, una mala conexión de este tipo tendría repercusiones en cuanto a la comprensión del texto pues este se adaptaría a la realidad conocida por lector sin dar cuenta del texto en cuestión.

Las construcciones esquemáticas proponen, por tanto, que la comprensión lectora debe ser intencionada considerando algún acercamiento al entorno en el que se desarrolla el texto por una parte y de los conocimientos previos de los lectores por otra. Siguiendo este acercamiento, es posible asegurar que la interpretación de los textos apunte a una comprensión lectora menos sesgada.

Como se aseveró anteriormente, las habilidades lingüísticas están compuestas por cuatro habilidades, de las cuales, dos son receptoras y dos productivas. Dentro de estas últimas nos encontramos con la expresión escrita y la expresión oral. A continuación se examinarán ambas, comenzando con la expresión escrita.

### **2.2.13.3. Expresión Escrita**

A través de la historia universal, existe un acuerdo general en que el lenguaje escrito se desarrolló independientemente en al menos dos lugares: en concreto, la antigua Sumeria alrededor de 3.200 A. C. y Mesoamérica alrededor del 600 A. C. Los primeros tipos de escritura fueron los jeroglíficos cuneiformes que se basaron en imágenes o figuras que representan un objeto o acción. Posteriormente, estas imágenes se transformaron en señales que representan sonidos del habla. Los jeroglíficos son un sistema escrito que utiliza imágenes para representar palabras o partes de palabras, en donde luego se transformaron en una escritura silábica, para sólo al final convertirse en alfabeto.

Hoy en día, la escritura ha evolucionado para transformarse en un proceso muy arduo. Es por esta razón que enseñar a escribir es un proceso largo, donde muchos factores influyen en el resultado final. El objetivo principal de la escritura es la comunicación de un mensaje y la comprensión del mismo por el receptor. Para Obilişteanu (2009), la comunicación a través de la lectura puede ocurrir básicamente por dos razones: para el disfrute (novelas, cuentos, poesía, etc.) y para la información (cartas, artículos, ensayos). Cuando un profesor le pide a un estudiante que escriba para el disfrute, el profesor le está dando la oportunidad de expresar y decir todo lo que quiera, pero eso no quiere decir que se puede escribir sin una estructura. Cada tipo de escritura está estructurado de acuerdo a su objetivo, sin embargo, existen aspectos similares en cada uno de ellos. La producción de una novela larga considera la creación de la línea de tiempo, los personajes, la trama, entre otros. Por otro lado, una historia corta es más fácil de escribir. A pesar del hecho de que el proceso es bastante similar, la información necesaria para comenzar a escribir es menor que en una novela.

Según Obilişteanu (2009), algunos consejos para producir una buena escritura son:

- i. Listado de posibles ideas: conocido como "lluvia de ideas", que se puede hacer en forma de un gráfico para dibujar, aumentar y enumerar ideas para hacer la información más clara.

- ii. Elegir la idea y desarrollarla profundamente.
- iii. Hacer un plan: esto es favorable para la organización de las ideas, la identificación de la estructura de la obra y la apertura y cierre de párrafo del texto.
- iv. Escribir un proyecto: sobre la base del plan propuesta por el plan, los escritores deben crear un proyecto sobre el texto teniéndolo en cuenta como un elemento obligatorio del proceso.
- v. Corregir y mejorar el proyecto: los escritores deben revisar el borrador, leerlo de nuevo y corregir errores o mejorar aquellas partes que lo necesitaban. También tienen que comprobar organización y expresiones utilizadas.
- vi. Escribir la versión final: Esta parte de la obra es la última y donde los escritores tienen que volver a escribir el texto corregido en el último paso. A veces, se pueden añadir nuevas ideas.

Esos escritores inexpertos deberían seguir los pasos indicados anteriormente, y a medida que avanzan en experiencia en la escritura, pueden saltarse algunos pasos o hacerlos mentalmente.

Por otra parte, es necesario revalorar que el objetivo principal de enseñanza de la escritura es ayudar a los estudiantes a ser capaz de responder, pedir o desarrollar sus ideas adecuadamente en el contexto correcto. El profesor, consecuentemente, debe centrar su enseñanza sobre una situación específica. Por ejemplo, si la clase trata de la solicitud de un puesto de trabajo, los estudiantes deben aprender los contenidos relacionados con el tema, tales como el vocabulario utilizado en una entrevista de trabajo, registro, orden, léxico, entre otros.

El comienzo del proceso de escritura es a menudo el paso más difícil. Una forma de guiar este proceso es a través de preguntas. En este sentido, el profesor debe de cautelar que el conocimiento previo se ha activado, lo que permitirá a los estudiantes tener la oportunidad de hablar sobre cualquier tema, crear una discusión y hacer una lluvia de ideas en grupo, de donde pueden emanar diversas ideas que

podrían ser utilizadas en la tarea de escritura. En resumen, es labor del profesor promover los procesos de escritura de manera tal de permitir que los estudiantes adquieran un mayor nivel de comunicación, haciendo uso de distintas estrategias con el fin de desarrollar la producción escrita.

Una estrategia relevante para el desarrollo de habilidades de escritura es la creación de mapas mentales. Según Shamma Al Naqbi (2011), los mapas mentales ayudan a los estudiantes a aumentar considerablemente sus habilidades cognitivas a través del enlace que crean entre las imágenes y las palabras. Los conceptos son más fáciles de entender y de vincular con más ideas para crear una pieza de escritura. Esta suerte de cartografía de la mente se convierte en un beneficio no sólo para producir la escritura, sino también para estudiar el lenguaje mismo. Para Adam & Mowers (2007), los estudiantes que expresan su aprendizaje con las habilidades visuales tienen una tasa de retención de un cuarenta por ciento más alto que el de sólo aprendices verbales. En otras palabras, la elaboración visual de las ideas podría eventualmente trascender en un mejor proceso de escritura.

Actualmente, existe investigación que ha abordado el concepto de trabajo en grupo, o la ayuda entre pares en el momento de idear o concretar el proceso de escritura. Schwieter (2010) utilizó el concepto de andamiaje al momento de asignar tareas de escritura a un grupo de estudiantes de L2. Su trabajo consistió en ubicar a un estudiante con experiencia o más conocimientos con otro con menos experiencia. Según su estudio, los alumnos aumentaron significativamente la calidad de la escritura en los ensayos que escribieron. A pesar de que los resultados finales fueron óptimos, hubo un período sin mayor avance, lo que evidencia que el desarrollo de las habilidades lingüísticas es un proceso a largo plazo y que los comentarios y retroalimentación del profesor y de los pares son fundamentales para la mejora continua.

En conclusión, la expresión escrita responde a un objetivo comunicacional, en donde se erige una relación entre el escritor y el lector. Es aquí en donde además el

estudiante pone en juego el conocimiento adquirido y lo aplica. En este sentido, es importante tomar en cuenta diversas estrategias que permitan al aprendiente adquirir de mejor forma la L2, siendo el profesor quien debe intencionar variadas estrategias que permitan mejorar el proceso de escritura de sus estudiantes.

#### **2.2.13.4. Expresión Oral**

A pesar de que la escritura es un objetivo importante en el<sup>o</sup> aprendizaje de una L2, los estudiantes evalúan el logro de sus competencias en el idioma de acuerdo a sus experiencias comunicándose oralmente. Para Richards (2008), los estudiantes miden qué tan efectiva ha sido su aprendizaje de una segunda lengua mediante la evaluación de su competencia o la mejora del lenguaje hablado. Sin embargo, la expresión oral suele ser la habilidad más difícil de aprender por los estudiantes porque requiere de algunas características necesarias y heterogéneas que permiten el desarrollo del discurso oral. Veámoslo.

- i. El lenguaje hablado se compone de unidades de ideas (frases cortas y cláusulas).
- ii. Puede ser planificado (por ejemplo, una conferencia) o no planeado (por ejemplo, una conversación).
- iii. Se emplean palabras más vagas o genéricas que el lenguaje escrito.
- iv. Emplea frases fijas y los marcadores de vacilación.
- v. Contiene deslices y errores que reflejan el procesamiento en línea.
- vi. Se trata de la reciprocidad (es decir, las interacciones están construidos de forma conjunta).
- vii. Se muestra una variación (por ejemplo, entre el discurso formal e informal), lo que refleja los roles de los hablantes, el propósito del habla y el contexto.

Comunicarse oralmente implica, además, comprender señales no verbales. En suma, todos estos aspectos contribuyen a transmitir el mensaje dado y son componentes de la comunicación oral.

Por otra parte, Hymes (1974) comprende a esta habilidad refiriéndose al acto comunicativo de acuerdo a un acrónimo de la palabra '*speaking*', como se le conoce en la literatura anglosajona a la habilidad productiva de expresión oral (Freeman, 1998). Hymes (1974) la define del siguiente modo:

- S = Setting o situación, es decir, el lugar y la escena,
- P = Participantes (hablante / emisor-oyente / receptor),
- E = Ends o fines, como la fuerza ilocutiva de los actos de habla,
- A = Actos, o los actos verbales o de contenido del mensaje,
- K = Key, las claves o tonos utilizados por los hablantes, por ejemplo: el sarcasmo,
- I = Instrumentalidades, que tiene que ver con el canal de comunicación,
- N = Normas, de interacción e interpretación, por ejemplo, el estatus o el respeto,
- G = Género, se refiere al evento de habla, por ejemplo, conferencias, ensayos, grupo de discusión.

Esta serie de componentes del acto comunicativo son aplicables a todo tipo de eventos de habla, por tanto, el fomento de esta habilidad en la sala de clases dependerá de la pericia del profesor para cautelar los actos comunicativos de sus estudiantes. Como ya se mencionó anteriormente, la competencia comunicativa requiere de un uso contextuado socioculturalmente, por tanto, es preciso que el docente sea capaz de guiar a sus estudiantes en el uso adecuado del lenguaje según las normas de interacción, las claves, los géneros, entre las demás características, de manera tal de que puedan comunicarse eficazmente.

Según la propia experiencia, las salas de clase chilenas adolecen de una escasa expresión oral. Existe la creencia generalizada que debido al hecho de que las habilidades receptivas son mayormente demandadas por el currículum nacional, las habilidades productivas, especialmente la expresión oral, no debiese tener protagonismo. Por otro lado, en algunos contextos más desfavorecidos existe el prejuicio respecto de las habilidades desarrolladas por los estudiantes, especialmente en esta habilidad.

Qianis (2012) estableció algunos factores que afectan la producción oral de estudiantes chinos. Los factores que menciona son los siguientes:

- i. La falta de un ambiente de aprendizaje en la lengua de estudio.
- ii. La timidez y el miedo al ridículo,
- iii. El conflicto cultural,
- iv. El hábito arraigado de 'la inercia'.
- v. La ansiedad lingüística. (Qianis, 2012)

Si bien la autora identifica estos factores en los estudiantes chinos, algunos de éstos también se pueden ser aplicables a los estudiantes chilenos, principalmente considerando que en ambos casos el inglés es abordado como lengua extranjera.

Qianis (2012) sugiere algunas medidas para mejorar la producción oral, señalando algunas estrategias compensatorias tales como el entrenamiento de la comprensión auditiva en inglés por un lado y por otro la utilización de la repetición en la producción oral a través de la imitación. Según la autora, estas condiciones permitirían crear un ambiente de aprendizaje adecuado en la lengua de estudio. Además de los consejos sugeridos, se mencionan tres maneras concretas para potenciar esta habilidad de los estudiantes: una sala de clase cómoda que permita destacar el rol principal de los estudiantes, fomentar la conciencia de los estudiantes respecto a las diferencias culturales y la atención a los errores orales de los estudiantes.

Por su parte, Ur (2009) indica que para poder fomentar esta habilidad, se deben considerar ciertas peculiaridades al realizar las actividades de expresión oral como las siguientes:

- a) Los alumnos deben hablar mucho.
- b) La participación es inclusiva.
- c) La motivación debe ser alta.
- d) El lenguaje debe ser de un nivel aceptable.

Por otra parte, según la autora, los objetivos de la clase deben proporcionar a todos los estudiantes la posibilidad de participar de las actividades de expresión oral. Además, es necesario gestionar la sincronización de actividades con el fin de dejar tiempo suficiente para que los estudiantes practiquen su discurso, dándoles la tranquilidad necesaria para centrarse en el objetivo de la tarea. De lo contrario, estarían preocupados por factores externos y no lograrían sus objetivos. De la misma manera, Ur (2009) destaca el papel del profesor, quien debe ser un estimulador de la motivación de los estudiantes, rompiendo las barreras emocionales y controlando la participación en la actividad. El profesor debe prestar atención a cada uno de los alumnos en el aula, porque los estudiantes que siempre participan pueden restar las oportunidades a aquellos que no lo hacen por lo general, perdiendo sus posibilidades de la práctica de la L2. Por otro lado, los profesores debiesen alentar a los estudiantes a hablar en un nivel aceptable y mejorar cada fracaso que pudiesen tener, llevando a cabo una corrección adecuada de manera tal de prevenir una actitud de rechazo por parte de los estudiantes.

La habilidad de expresión oral se subdivide en tres categorías: el vocabulario, la exactitud estructural y exactitud fonológica (Ur, 2009). El desarrollo de nuevo vocabulario es un proceso incesante que cambia en cada lección. Con cada nueva unidad, el banco de palabras de los estudiantes va en aumento y así sucesivamente. Al utilizar diferentes actividades crecerá la motivación de los estudiantes y les



ayudará a encontrar esta tarea más fácil. Estas actividades pueden ser la lluvia de ideas, gráficos, categorías o palabras relacionadas.

Otro punto es la precisión estructural, la que consiste en la competencia de los estudiantes relacionada con el idioma de destino que le permiten alcanzar mayor precisión gramatical (Ur, 2009). La exactitud estructural debe incluir el uso correcto de las reglas gramaticales de acuerdo con la función específica que los estudiantes están aprendiendo. Se debe tener en cuenta que es muy difícil que los estudiantes puedan alcanzar un nivel alto de competencia o de precisión. Para ellos se requiere de una batería de actividades que deben guiar el desempeño de los estudiantes y de esta manera mejorar su producción, como por ejemplo los juegos de roles, charlas cortas, encontrar cognados, entre otros. En este sentido, es complejo que los estudiantes alcancen esta precisión si no tienen la oportunidad de desarrollarla, o cuando esta precisión es exigida. Es necesario comprender que es el ejercicio de la expresión oral lo que permite generar la exactitud y no la exactitud lo que permite la expresión oral.

La última categoría tiene que ver con la exactitud fonológica (Ur, 2009). Algunas de estas técnicas pueden ser las repeticiones o drillings en inglés, trabalenguas, y la enseñanza explícita e implícita de los sonidos en inglés. Nuevamente, es preciso insistir en que la precisión se alcanza a través del ejercicio de la habilidad.

Para Ur (2009), siempre aparecerán problemas dentro del salón de clases cuando abordamos esta habilidad. Algunas herramientas que el profesor puede utilizar para evitar o resolver estos problemas son el trabajo de grupo, las tareas con lenguaje poco complejo, elegir cuidadosamente el tema de la clase a tratar, entre otros. Para la autora, otro tema fundamental cuando hablamos de la expresión oral es la corrección. Este mecanismo para proporcionar retroalimentación posee dos visiones, en donde la más dañina en términos de aprendizaje es cuando la corrección se utiliza como castigo más que un estímulo. Los errores son signos de

progreso, en donde los estudiantes pueden aprender de ellos para, finalmente, saber cuándo y cómo corregirlos. Como base de esta corrección debiese estar la concepción del error como fuente de información sobre el desempeño.

Otro aspecto que caracteriza el seguimiento y evaluación de la expresión escrita es la multiplicidad de áreas que convergen cuando se habla. En este sentido, existen dificultades para determinar las dimensiones prioritarias de enseñanza y evaluación, y además la relación que el output producido por el alumno tenga alguna relación con la exposición al idioma en cuanto a las distintas dimensiones requeridas en el habla. Bahrani (2011) dividió esta habilidad en seis categorías: la precisión, la fluidez, el vocabulario, la comprensión, el acento y la comunicación. Bahrani (2011) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo era examinar estas áreas y la exposición de los estudiantes a input en la lengua objeto. Solicitó a los participantes ver y escuchar al menos cuatro horas por tres meses fuera del aula y escribir el resumen de lo que fue oído, visto y discutido más adelante dentro del aula. El análisis de los resultados arrojó que los componentes establecidos tuvieron variados resultados. Los participantes mejoraron los componentes del vocabulario y de la comunicación más que los otros componentes durante el período del estudio. La fluidez fue el otro componente que mejoró hasta cierto punto. Sin embargo, la precisión, la comprensión, y el acento son los tres componentes de la competencia que se mantuvo estable con ninguna mejora (Bahrani, 2011). Ciertamente, la importancia del input es innegable para proveer las bases de una futura producción en el idioma. Por otro lado, estos resultados muestran la validez de recurrir a recursos externos a la sala de clases tales como programas de noticias de televisión, series de televisión, dibujos animados, entre otros, que además permiten el aprendizaje autónomo de la lengua. Igualmente, podemos observar que al fomentar la competencia en la comprensión auditiva apoyada en registros visuales permite además obtener beneficios en la expresión oral.

Por otra parte, Gorsuch (2011) menciona la importancia del input en el incremento de la fluidez. El estudio llevado a cabo por el autor es experimental con

un diseño de pre y post test en donde el grupo de control recibió una instrucción orientada a la producción. El tratamiento fue el siguiente:

- 1) Los participantes leyeron un segmento de aproximadamente 500 palabras de un texto de divulgación científica sólo por una vez, mientras se les contabilizaba el tiempo utilizado con un cronómetro. Una vez finalizado el proceso de lectura, los participantes debían escribir sus tiempos en una hoja de registro.
- 2) Luego, los participantes leyeron el texto por segunda vez y luego una tercera vez mientras se escuchaba en una cinta de audio o era leído en voz alta por el profesor. En la tercera escucha / lectura, los participantes tenían la opción de hablar en voz baja junto con el modelo de audio.
- 3) Los participantes finalmente debían leer el texto una cuarta vez, para sí mismos y marcaban su tiempo en su hoja de registro.
- 4) Al final de la sesión, los participantes debían escribir un breve informe, ya sea en su L1 o L2, a su elección.

El experimento se llevó a cabo dos veces a la semana por diez semanas. El análisis de los datos mostró que la fluidez del grupo experimental aumentó una vez finalizado el proceso de intervención. La fluidez fue medida en relación a las pausas generadas por el participante. En síntesis, se infiere que la exposición a input escrito y oral permitiría generar mejoras en la expresión oral, al menos en cuanto a la fluidez.

Se hace necesaria entonces una discusión respecto del propósito de la comunicación, teniendo en cuenta el valor que se le ha atribuido al inglés a través de los años. En este sentido, es necesario meditar sobre la ruta más idónea para transferir este conocimiento a los estudiantes, teniendo en cuenta no sólo las expectativas del Ministerio de Educación o los diferentes niveles que existen entre los exámenes internacionales de todo el mundo, sino que además se debiesen considerar los diversos tipos de dinámicas organizacionales dentro del salón de

clases. La expresión oral se observa como un punto principal de la enseñanza de Inglés como lengua extranjera, dejando atrás aspectos de vital importancia como la gramática. En este sentido, es posible centrarse en la práctica el discurso oral pero, junto con eso, incorporar características gramaticales en diferentes contextos de uso del lenguaje. Bajo esta visión, es el profesor el encargado de ser capaz de crear y recrear situaciones comunicativas. Es cierto que las visiones respecto del lenguaje en el pasado comprendían el desarrollo de la precisión en el lenguaje, aprendiendo estructuras gramaticales de una manera mecánica y descontextualizada como principal objetivo, independientemente de las diferencias individuales o de la necesidad de comunicar en distintos eventos de habla. En la actualidad, esa visión ha cambiado, y ahora el aprendizaje de una lengua es visto como un proceso en el que las interacciones y colaboración significativa y contextual entre los estudiantes toman gran relevancia, incluyendo la negociación de significados para apoyar la comprensión, la visión de los errores como una oportunidad para aprender, y el uso de estrategias que faciliten el aprendizaje de acuerdo a las características individuales de los estudiantes (Mineduc, 2012).

Por otro lado, es necesario considerar la diversificación respecto del tipo de enfoque de evaluación del habla, pues pueden existir limitaciones en la estimación de esta competencia en los estudiantes debido a sus estilos de aprendizaje específicos, sus preferencias o interferencias (Pop & Dredetianu, 2013). En este sentido, no basta con definir la competencia desde un punto de vista lingüístico, incluso sociolingüístico si se quiere, pues se deben considerar otros aspectos pedagógicos que influyen el aprendizaje en general.

Después de haber declarado que el objetivo principal del enfoque comunicativo es la competencia comunicativa, las actividades dentro del salón de clases ya no son tareas que implican memorizar reglas y repetir estructuras. Por el contrario, el desarrollo de tareas tales como el trabajo en parejas, juegos de rol, resolución de problemas, desarrollo colaborativo de proyectos de grupo se hacen ineludibles pues es aquí donde los estudiantes tienen la necesidad de utilizar el

lenguaje para comunicarse, interactuar, negociar significados e intercambiar información. Mientras que uno de los principales objetivos del enfoque comunicativo es el desarrollo de la fluidez, se debe tener en cuenta el desarrollo de la precisión derivada del aprendizaje y la aplicación correcta de las estructuras gramaticales.

La necesidad de comunicarse oralmente así como a través de otros canales yace en la noción propuesta por Kachru (1992). Su concepto tiene que ver con la relación existente entre el inglés y su estatus. Para ello propone un modelo esférico en donde en el centro del círculo están ubicados los hombres y las mujeres de los países donde el Inglés es el idioma nativo o dominante. Hacia el círculo exterior, encontramos los habitantes de lugares como Singapur, Filipinas, Nigeria, India, Hong Kong, entre otros, países donde el Inglés tiene una larga historia de características institucionalizadas y en donde se utiliza como una segunda lengua o lengua oficial. En el círculo más externo - y también el más grande - está compuesto por la mayoría de los países, donde se enseña y se aprende el inglés como lengua extranjera (Bolton y Kachru, 2006; Kachru, 1992). Como se puede observar, el inglés, en su calidad de lengua franca (Mackenzie, 2014), posee variadas características favorables desde el punto de vista de la globalización y del comercio. Este carácter y sus fines son discutibles, pues muchas veces se presenta al inglés como una lengua que permite la conexión lingüístico-económica y que representa la hegemonía transnacional del mundo anglosajón. Por tanto, este estatus ampliamente aceptado en nuestros es materia de discusión. Es posible dar otra mirada a la enseñanza de idiomas, y en particular a la enseñanza del inglés, como un nexo que permite el diálogo entre las culturas y, por ende, una comunicación más efectiva y dialógica entre los seres humanos.

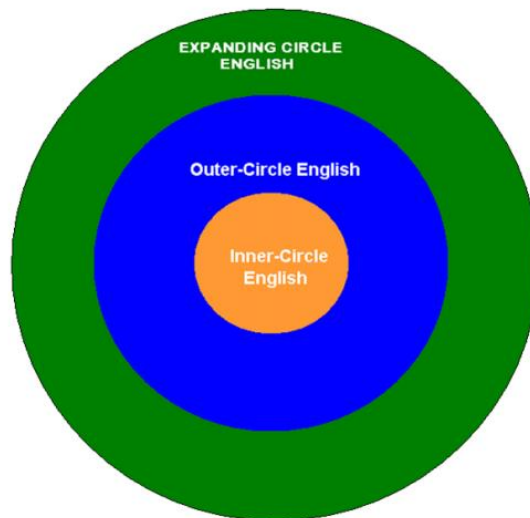


Figura 2. Círculo del estatus del inglés en el mundo (Kachru, 1992).

#### **2.2.14. La didáctica del inglés como lengua extranjera en el Marco Curricular Nacional.**

El Ministerio de Educación establece como uno de sus objetivos proporcionar a todos los niños del país la posibilidad de adquirir las herramientas necesarias para llegar a un nivel de educación superior después de sus años de educación primaria y secundaria. Una de estas herramientas es la capacidad de utilizar un idioma extranjero, específicamente, el idioma inglés. Por esta razón, el Ministerio ha creado manuales de orientación para la enseñanza de estas herramientas y los contenidos asociados a ellos, los que se conocen como Planes y Programas

En primer lugar, estos planes y programas han sido aprobados por el Consejo Nacional de Educación y se centran principalmente en el desarrollo de la lectura, la escritura y las habilidades de razonamiento matemático. También buscan el compromiso en la práctica de un comportamiento cívico adecuado, así como la comprensión del mundo que nos rodea. Además, ofrecen una organización

sistematizada de contenidos que permitirían lograr a las capacidades antes mencionadas.

Los programas de estudio ofrecen una propuesta para orientar el trabajo pedagógico durante un año escolar. Su objetivo es promover el logro de los Objetivos Fundamentales y el correcto desarrollo de Contenidos Mínimos Obligatorios definidos por el Marco Curricular Nacional. La ley permite a cada escuela construir y aplicar programas creados por ellos. Sin embargo, deben haber sido previamente aprobados por el Ministerio de Educación. La ley también establece que los programas propuestos por el gobierno son sólo una propuesta para las escuelas que no tienen su propia propuesta (Mineduc, 2011 ).

Los principales componentes que se incluyen dentro de los planes y programas son:

- i. Los resultados de aprendizaje esperados con el fin de alcanzar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la que forman parte del Marco Curricular Nacional.
- ii. Un programa organizado de los distintos contenidos a aprender, separado en semestres y unidades.
- iii. Una sugerencia para actividades de aprendizaje y evaluación.

Dentro de estos programas se espera que se incluya como base al aprendizaje en términos de resultados que apunten al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, los aprendizajes circulan por tres áreas: el conocimiento, las habilidades y las actitudes. Veámoslas.

- i. Conocimiento. Se refiere a los diferentes conceptos que los estudiantes deben aprender y que les ayudarán a entender las diferentes situaciones de la vida que finalmente enfrentarán. La toma de conciencia de parte de los estudiantes respecto de ellos les permitirá alcanzar una comprensión más profunda. En este sentido, en el caso de inglés como

lengua extranjera, les permitirá decodificar apropiadamente los mensajes en este idioma, ayudándoles a procesar con precisión textos escritos y orales. Por otra parte, el conocimiento de los elementos gramaticales y fonéticos les facultará en capacidades para organizar su discurso para que de este modo puedan comunicarse con los demás, haciendo que el proceso de intercambio de mensajes sea más fácil. Otro tema crítico con la adquisición de conocimientos es que representan la base para el desarrollo de habilidades.

ii. Habilidades. No sólo incluyen el conocimiento que se posee, sino también el hecho de saber cómo actuar con base en lo que se conoce, la correcta aplicación de los conocimientos en el proceso de utilización de la información, el escrutinio de las diferentes fuentes de información y la capacidad de crear nuevos conocimientos. Se pueden promover diferentes habilidades en el caso del inglés como lengua extranjera, por ejemplo, ser capaz de entender los diferentes tipos de textos en inglés, buscar información para completar una tarea específica o intercambiar elementos comunicacionales básicos a nivel funcional tales como saludos o pedir información. Estas habilidades se deben desarrollar de manera integrada pues éstas carecen de sentido si no son fomentadas y enseñadas intencionadamente.

iii. Las actitudes. El desarrollo de actitudes personales, sociales, éticas y civiles es fundamental, donde las actitudes como la perseverancia, el respeto hacia los demás, la aceptación de diferentes ideas y confianza en sí mismos son necesarias para el aprendizaje de la lengua en un ambiente de aprendizaje cómodo y que disminuya la ansiedad lingüística.

En resumen, las definiciones curriculares establecidas en el Marco Curricular Nacional tienen como propósito que los estudiantes apliquen sus conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diferentes desafíos presentados ya sea en su



vida escolar o sus experiencias diarias. Se supone que estos factores se deben desarrollar de manera integrada, y al mismo tiempo, de manera que se enriquezcan mutuamente. Para que ello ocurra, es fundamental el trabajo realizado por el profesor.

#### **2.2.14.1. Los Objetivos Fundamentales Transversales y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.**

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) son definidos por el marco Curricular Nacional como los resultados de aprendizaje que se caracterizan por ser a la vez generales e integrales. Su objetivo es que los estudiantes desarrollen sus capacidades personales, éticas, sociales e intelectuales. Estos objetivos son obligatorias cuando se aplica en un programa educativo, por lo tanto, cada escuela debe asumir la tarea de promover su logro centrándose en todas las áreas de aprendizaje. El cumplimiento de estos resultados depende de la aplicación del plan de estudios en su conjunto, por lo que debe ser promovida en las diferentes dimensiones de una escuela, por ejemplo, dentro del propio Proyecto Educativo Institucional (PEI), la práctica docente, entre otros.

Tras el ajuste curricular del año 2009, estos resultados antes mencionados se han agrupado en un esquema común para Primaria y Educación Secundaria, y se enumeran en los siguientes cinco aspectos:

- i. El crecimiento y la auto-confirmación,
- ii. El desarrollo del pensamiento,
- iii. La formación ética,
- iv. La persona y su entorno,
- v. Las tecnologías de la información y la comunicación.

Este ámbito puede ser ignorado o considerado como innecesario cuando el foco de la enseñanza está en la trasmisión de contenidos. Evidentemente, el currículum presenta uno de los desafíos primarios del acto educativo y la relación entre educador y educado, que es la formación y no la instrucción. En este sentido, los OFTs debiesen ser la base a toda acción pedagógica pues se basan en la formación de la persona como sujeto individual, social y diverso. Los resultados obtenidos a través del proceso enseñanza – aprendizaje cuando estos objetivos se han intencionado en la praxis trascenderían por el resto de la vida de los individuos, y he allí su importancia. Para ello, es fundamental utilizar los espacios que brinda el aula para poner en juego estos aspectos de la formación integral, considerando la planificación, la ejecución y la evaluación de estas áreas. Indudablemente, este desafío conlleva un compromiso del docente y de la escuela en su conjunto

En el caso particular del inglés como lengua extranjera, estos ámbitos pueden ser aprovechados al máximo. La enseñanza de un idioma se focaliza en el aprendizaje de un canal de comunicación y los contenidos que puedan aportar al aprendizaje de códigos lingüísticos pueden ser utilizados. En este sentido, las unidades temáticas pueden girar en torno a los ámbitos de los OFTs pues los contenidos, las habilidades y las actitudes requeridas por el currículum no implican que las unidades giren en torno a algún concepto específico de vocabulario. Por otro lado, existe la necesidad de abordar temas específicos de la enseñanza del inglés que pueden tener algún tipo de repercusión en términos de los aspectos contemplados en los OFTs. Por ejemplo, en el español de Chile existen dos alófonos para referirse al fonema /tʃ/, el que suele tener una representación gráfica de “ch”. Estos dos sonidos son una característica de diferentes orígenes socioeconómicos, en donde el alófono [tʃ] es producido por los hablantes de origen socioeconómico bajo. Debido a que los estudiantes de escuelas públicas podrían provenir de diferentes orígenes sociales, es importante que el profesor de inglés tenga en cuenta este factor al enseñar la diferencia entre /tʃ/ y /tʃ/, pues en inglés son dos sonidos distintos y no variantes de un mismo fonema. En este sentido, el docente debe ser

consciente de la diversidad encontrada en el interior de su salón de clases y prever desde la planificación cómo promoverá la inclusión y evitar la burla de unos compañeros hacia otros. Una situación similar ocurre con el alófono [t tʃ] que habitualmente se presenta en estratos socioeconómicos altos. En resumen, es posible que temas que pueden parecer exclusivos de la enseñanza del inglés redunden en algún tipo de conflicto al interior del aula, y por esa razón es que la promoción de los distintos ámbitos de los OFTs deben ser cautelados. No obstante, es preciso reconocer que los esfuerzos individuales al interior de un centro escolar no necesariamente implican un cambio en los términos antes mencionados, éstos deben ser compartidos, intencionados y movilizados por la escuela en su conjunto (Hargreaves, 2003).

#### **2.2.14.2. Adecuaciones curriculares.**

Durante el año 2009, y posteriormente, en el año 2015, se efectuaron modificaciones al currículo nacional con el fin de mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes. Estas medidas llamadas Ajuste Curricular constan en el Decreto N ° 254/2009 que indica que deben ser aplicadas desde el año 2009 hasta el año 2014. Estos cambios no significaron la remodelación de todo el currículum, sino que mantuvieron el enfoque original añadiendo o restando elementos. Estas diferentes adecuaciones curriculares se basaron en las diferentes necesidades que un graduado de cuarto año de escuela secundaria tiene que manejar cuando se enfrenta al mundo del trabajo, es decir, la resolución de situaciones de comunicación sencillas ya sea oral o escrita. Esta adecuación es fruto del análisis llevado a cabo por el Mineduc durante el periodo 2002-2006 por la Unidad de Currículum y Evaluación. Para el caso de la asignatura de inglés como lengua extranjera se declaró la necesidad de un mayor enfoque en la expresión oral, así como una mayor clarificación y simplificación durante la formulación de los contenidos mínimos obligatorios en cuanto a la educación media. Igualmente, se comprende el estatus de

las habilidades lingüísticas como los elementos necesarios para la comunicación, en donde éstas deben ser abordadas integralmente. Por otra parte, la gramática dejó de ser el foco principal en el aprendizaje y la evaluación, teniendo un rol secundario en los mensajes, por lo que la comprensión y la comunicación constituyen la base fundamental en el aprendizaje de la lengua. Anteriormente, la gramática era abordada desde un punto de vista comunicativo y contextualizado, pero estaba principalmente al servicio de la comprensión lectora y auditiva. En el ajuste curricular del año 2009, se valida la necesidad de fomentar las habilidades productivas.

Por otro lado, el ajuste curricular del año 2015 mantiene la tendencia observada en el ajuste del 2009. Sin embargo, y para todo el currículum, los denominados Objetivos Fundamentales se transforman en Aprendizajes Esperados. A simple vista pareciese que el cambio es menor, sin embargo, la nueva terminología – aunque antigua en la didáctica- comporta un cambio paradigmático desde la visión que se plantea a nivel de política educativa. Es decir, la intencionalidad de los procesos de enseñanza aprendizaje consideran al alumno como centro, y desde donde el conocimiento debe ser generado, orientado, articulado y mediado. Por tanto, a pesar de que existen algunos cambios menores, esta visión gubernamental y de estado focalizada en los estudiantes es, sin duda, muy meritoria.

### **2.2.14.3. El Currículo Nacional y la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera.**

Los cambios experimentados en el país como resultado de su creciente integración en el mundo globalizado, por lo que la demanda de formación de capital humano avanzado se ha constituido en una necesidad emergente. En este sentido, existe la preocupación por que el idioma inglés ya discutido anteriormente en su estatus de lengua franca permitiría afrontar con éxito diversas situaciones comunicativas en el mundo global. Por esa razón, uno de los principales objetivos del

plan de estudios es facilitar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias para utilizar el lenguaje como una herramienta que les permita hacer frente a los encuentros verbales satisfactoriamente. En el contexto chileno, el inglés se define como lengua extranjera (English as a Foreign Language en inglés o EFL) y no como un segundo idioma (English as a Second Language en inglés o ESL), ya que no se utiliza como lengua de comunicación entre los habitantes del país, es decir, los estudiantes no tienen un acceso inmediato a utilizar el inglés fuera del aula y en una situación comunicativa ordinaria.

Según lo declarado por el Mineduc (2012), es necesario que los estudiantes aprendan el idioma y que estén preparados para utilizarlo como un instrumento que les permita desenvolverse en circunstancias cotidianas y simples de comunicación. Por otro lado, la enseñanza del idioma está orientada a que los estudiantes puedan acceder a nuevos aprendizajes y conocimientos utilizando este canal como medio. Según el Decreto Supremo de Educación N ° 256 del Mineduc (2009), se espera que un estudiante de 11° o 12° grado de la educación secundaria sea capaz de utilizar el inglés como lengua extranjera para solicitar y dar información, intercambiar ideas, emociones y las opiniones de una manera clara y precisa. En concordancia con lo anterior, y como se ha comentado anteriormente, los programas de estudio de inglés como lengua extranjera se han formulado sobre la base de las cuatro habilidades y su cumplimiento ha sido contemplado en etapas que involucran estructuras gramaticales, vocabulario y manifestaciones verbales. Como resultado de ello, la adquisición de un nuevo idioma transita progresivamente a lo largo del curso. En relación con el proceso de adquisición de otra lengua, es necesario decir que está constituido por una serie de pasos complejos y lentos, por lo tanto, el Currículo Nacional fue diseñado considerando la organización de la secuencia del proceso de aprendizaje y su división en ciclos. Es decir, una sección abarca la escuela primaria, con el primer ciclo de la misma incluyendo clases de primer a cuarto grado; el segundo de quinto a octavo grado y la tercera corresponde a los cuatro años de la escuela secundaria, del 9 al 12 grado (Mineduc, 2012).

El plan de estudios de Chile en sus orientaciones para la enseñanza de Inglés como lengua extranjera tiene sus bases en el enfoque comunicativo y se mezcla con perspectivas diferentes que sirven al mismo propósito de aprendizaje. El enfoque comunicativo tiene como objetivo producir comunicación como tarea primordial. En consecuencia, la precisión se mide por el contexto y cualquier intento de comunicarse a través del habla se anima desde el principio. En este sentido, el ensayo y error dentro de las interacciones en la sala de clases es clave para construir un modelo de comunicación que permita a los estudiantes acostumbrarse a las actividades que requieren la expresión oral (Knapp, Seidlhofer & Widdowson, 2009.) Como se puede observar, estas condiciones le permiten a los estudiantes afianzar la oportunidad de evaluarse a sí mismos, aprendiendo de sus propios errores y tener las ocasiones para seguir practicando dentro del aula. En la contraparte, el educador posee el papel de facilitador y supervisa la etapa de aprendizaje, fomentando un ambiente donde las habilidades de los estudiantes sean estimuladas, promoviendo a su vez la adquisición de conocimientos. También es deber del profesor proporcionar a los estudiantes oportunidades de reflexión sobre el curso, en términos de entrega de los contenidos, herramientas aplicadas y de su propio logro de los objetivos.

El Currículo Nacional ha considerado otros enfoques para fundar sus bases, con el fin de promover la competencia en el idioma de una manera más satisfactoria. Entre ellos se encuentra el Enfoque Natural, el cual, de acuerdo con Richards y Rodgers (2014), se caracteriza por el énfasis -una sobre la exposición, o la entrada, en lugar de la práctica; la optimización de la preparación emocional para el aprendizaje; un período prolongado de atención a lo que los estudiantes de idiomas escuchan antes de intentar producir el lenguaje; y la voluntad de utilizar escrito y otros materiales como fuente de input. Otra perspectiva que vale la pena mencionar es la dada por el aprendizaje cooperativo de idiomas cooperativa, también conocido como el aprendizaje colaborativo. Como Richards & Rodgers (2014) definen, es un enfoque de la enseñanza que hace uso máximo de las actividades de cooperación, con la participación en parejas y pequeños grupos de alumnos en la sala de clase.

Esto implica, por lo tanto, que los estudiantes están interesados en su propio aprendizaje y que se les anima a sus compañeros de clase a aprender también. Este método facilita el intercambio de información entre ellos y el tipo de interacciones que se producen al hablar. Esta motivación intrínseca también tiene que ver con la enseñanza basada en contenidos (CBI), que está protagonizada por la idea de presentar los contenidos de forma contextualizada y llamativa, por lo que los alumnos la perciben como más atractiva. CBI es un enfoque con respecto a la educación integral y global (Stryker, Leaver, 1997) que inspira a los estudiantes a aprender mediante la realidad utilizando el lenguaje como medio de comunicación. Como los autores expresan, el CBI puede ser refrescante y liberador para los profesores y estudiantes, ofreciendo una alternativa al tedio y el aburrimiento tan a menudo asociado con los enfoques parciales, o top-down.

Por último, pero no menos importante, la enseñanza de idiomas basada en tareas es otro enfoque tomado en cuenta al formular el programa chileno actual de inglés como lengua extranjera. La enseñanza de idiomas basada en tareas sirve como un enlace que afina el propósito de generar conocimiento en los jóvenes estudiantes, mediante la unificación de diferentes características que se encuentran en los enfoques mencionados anteriormente en este documento. Bajo esta perspectiva, los ojos están puestos en el idioma de destino, mediante la estimulación de su uso desde el principio, el mismo que en la CBI, y proporcionando a los estudiantes un cúmulo de situaciones dentro de la sala de clases para la práctica de Inglés, así como un vínculo entre lo que es aprendido en la escuela y el uso de ese conocimiento en una posible situación comunicativa fuera del aula. Es necesario, por cierto, que el docente provea oportunidades para que los alumnos se centren no sólo en el lenguaje sino también en el propio proceso de aprendizaje.

Además de las bases didácticas desde donde se fundamenta el currículum, el Mineduc determinó otras consideraciones didácticas. En primer lugar, se establece que la totalidad de la clase debe ser llevada a cabo en inglés. Esto sería muy útil para los estudiantes y los profesores, ya que la interacción constante y la posterior

familiarización con el vocabulario y sonidos incrementarían la tasa de éxito de los estudiantes al final del curso. Del mismo modo, es imprescindible reforzar los contenidos ya aprendidos por los alumnos, buscando diversas tareas que beneficien a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. El profesor se convierte, por lo tanto, una parte vital para el desarrollo de la clase, ya que es la persona encargada de la supervisión y control de este proceso, por lo que debe ser totalmente consciente de la realidad de cada niño y niña en el aula con el fin para ayudarles a tener éxito. Sin duda, esto constituye un desafío mayor a la docencia dado que la gran mayoría de los centros escolares públicos poseen un número máximo de alumnos por sala de cuarenta y cinco estudiantes. Por otra parte, la cantidad de interacciones significativas entre los alumnos, el uso preciso de realia y el atractivo de los materiales e instrumentos utilizados en las clases conseguirían una distinción notable entre el nivel de los estudiantes en la apertura del curso y el de la culminación del mismo (Westley, 2007).

Respecto del sistema de evaluación, el Mineduc (2012) advierte que los profesores deben tener en cuenta al momento de evaluar los siguientes puntos:

- i. La capacidad de los estudiantes para exponer oralmente delante de una audiencia.
- ii. La expresión de las ideas y el conocimiento de una manera lógica.
- iii. El desarrollo de la argumentación al expresar ideas y opiniones personales.
- iv. El uso de la lengua con el aumento de niveles de precisión, que incorpora los conceptos de la unidad.
- v. Ser capaz de formular preguntas con el fin de expresar sus preocupaciones o problemas de comprensión.
- vi. Disposición de los estudiantes para escuchar a la información oral, es decir, mantener la atención hasta el final del discurso.



- vii. La interacción con otras personas para intercambiar ideas, información y compartir diferentes puntos de vista con el fin de llegar a un acuerdo.

Respecto de los niveles de competencia idiomática alcanzadas por los estudiantes chilenos, el marco curricular de Chile según lo propuesto por el Mineduc (2012) se centra en el cumplimiento de dos niveles. El primero de ellos es el nivel A2 correspondiente al Common European Framework of Reference (CEFR), el que se asocia a los aprendizajes esperados al final de la Educación Básica. Este nivel se caracteriza por la comprensión de frases y expresiones de uso frecuente, tales como información personal o familiar, la ubicación geográfica, ir de compras, entre otros. Un alumno ubicado en este nivel es capaz de comunicarse en situaciones sencillas de la vida diaria y las rutinas, siendo capaz de expresar opiniones sobre sus propias experiencias y sus alrededores. Por otro lado, el siguiente nivel es el B1, el que corresponde al nivel a alcanzar después de los doce años de enseñanza obligatoria. En esta etapa pre-intermedia, un estudiante gestiona y entiende los conceptos principales sobre las actividades de tiempo libre, puestos de trabajo, la escuela, entre otros. Del mismo modo, el estudiante que llega a este nivel puede describir planes, sueños y eventos, explicando las opiniones y proyectos personales brevemente. En resumen, toda consideración didáctica debe orientarse a tratar de lograr los objetivos determinados según cada nivel de competencia idiomática.

En síntesis, y como es de esperar, no hay descanso para el educador. El profesor debe hallar la forma en que se van a canalizar sus encuentros pedagógicos, teniendo que adaptarse a las capacidades y la personalidad de los alumnos. Sin duda, los desafíos son altos y de variada índole.

### **2.2.15. Momentos didácticos.**

Tanto el currículo como los métodos y técnicas de enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera han coincidido en la manera en que se distribuyen los contenidos y habilidades a desarrollar en una clase. Una de estas modalidades es la propuesta por Harmer (1998) en donde propone tres elementos que han de aplicarse en un ambiente de aprendizaje de idiomas. Estos son Engage (enganchar), Study (estudiar) y Activate (activar). Dado sus siglas se conoce a esta técnica como *ESA* y se puede utilizar en la enseñanza de las diferentes habilidades del lenguaje. Estos pasos pueden explicarse de la siguiente manera:

- i. Engage: en esta etapa, el rol de los profesores es motivar a los estudiantes, llamando su atención a través de sus emociones con el propósito de lograr que los estudiantes participen en el proceso de aprendizaje (Harmer, 1998). Involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje es una tarea muy difícil para el profesor, sobre todo cuando los maestros no conocen los intereses, necesidades y deseos de sus alumnos. Por otra parte, se debe tener en cuenta los antecedentes de los estudiantes, los estados de ánimo, la variedad de estilos de aprendizaje de manera tal de que los estudiantes que participan en el proceso puedan trabajar a través de sus emociones, exponiendo temas o situaciones que pueden ser interesantes y/o entretenidas para ellos. Para estos efectos, se puede utilizar diferentes herramientas o actividades como juegos, música, debates, imágenes estimulantes, historias dramáticas y anécdotas divertidas. Todas estas estrategias sin duda ayudarán a los maestros y alumnos a alcanzar exitosamente a esta primera etapa.
- ii. Study: en esta etapa, el profesor presenta el idioma con el fin de hacer que los estudiantes presten atención a los aspectos estructurales específicos. El autor afirma que las actividades de estudio son aquellas en las que se pide a los estudiantes a

centrarse en el lenguaje y la forma en que se construye (Harmer, 1998). En esta fase del proceso de aprendizaje, hay ciertos aspectos del lenguaje que deben ser desarrollados para construir un conocimiento sólido sobre otro con el objetivo de que éste se refleje más tarde en el uso y la producción del lenguaje

- iii. **Activate:** En esta fase, los estudiantes activan su conocimiento de la lengua que se ha enseñado en la etapa de estudio. Harmer (1998) define este elemento como ejercicios y actividades que están diseñadas para que los estudiantes utilicen el lenguaje de forma libre y comunicativa según les sea posible. Es importante poner la lengua en práctica o de lo contrario el proceso de aprendizaje estaría incompleto.

Según Harmer (1998), hay tres secuencias o procedimientos que incluyen los elementos de la ESA con el objeto de llevar a cabo clases atractivas y que permiten a los estudiantes a aprender el idioma de manera eficaz. Estas secuencias son las siguientes:

- a) **Secuencia de flechas:** esta modalidad puede ser utilizada con estudiantes de los niveles más bajos y dejar que ellos practican el idioma de una manera controlada. En primer lugar, el profesor toma la atención de los estudiantes y los involucra. En segundo lugar, se estudian algunos contenidos centrados en las formas y finalmente los activan en la práctica. Esto se puede representar de la siguiente manera:

E      →    S      →    A

Enganche → Estudio → Activación

- b) **Secuencia Boomerang:** Aquí, después que los estudiantes han participado, ejecutan una tarea en los andreturns etapa de activación de la etapa de

estudio para comprobar cualquier error o problema con la tarea. Más tarde, los estudiantes reinician la tarea propuesta por el profesor con el fin de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el paso anterior. La representación se muestra a continuación:

E      →      A      →      S      →      A  
Enganche → Activación → Estudio → Activación

La secuencia boomerang obedece al método Task Based Learning (TBL) o Aprendizaje Basado en Tareas, en el que las tareas son el punto central en el proceso de aprendizaje. El autor asevera que “ el Aprendizaje Basado en tareas considera el desempeño de tareas significativas centrales para el proceso de aprendizaje. Se basa en la creencia de que si los estudiantes se centran en la realización de la tarea, tienen iguales probabilidades de aprender el idioma, ya que se centran en las formas del lenguaje” (Harmer, 2007, p. 71).

- c) El autor proporciona otro procedimiento llamado Secuencia de Patchwork. Esta secuencia se desarrolla a través de una serie de secuencias en las que los estudiantes se dedican a activar el conocimiento antes de estudiarlo, y luego, se remontan a las tareas en donde activan lo que se aprendió. Esta secuencia se muestra de la siguiente manera:

E      →      A      →      A      →      S      →      A      →      S      →      E      →      A  
Enganche→Activación→Activación→Estudio→Activación→Estudio→Enganche→Activación

En síntesis, la puesta en marcha intencionada y coherente de los momentos didácticos de una clase permite el desarrollo lógico de los contenidos y la activación de los conocimientos previos de los estudiantes. El profesor, en este caso, es quien se encarga de tomar decisiones respecto del nivel de los alumnos y los aprendizajes

que espera que ellos logren al final de la clase, considerando para ello las diversas formas de utilizar estos momentos. La elección del profesor, por tanto, debe considerar aquellos aspectos del lenguaje y sus habilidades que desean ser promovidas en la clase. Para ello, será necesario que el docente tome decisiones conscientes respecto de las necesidades de sus estudiantes de manera tal de que ellos puedan aprender.

### **2.2.16. Los aprendientes**

Durante este capítulo, se han mencionado aspectos didácticos que repercuten en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, poco ha sido dicho respecto de la caracterización de los aprendiente de una lengua extranjera. En este sentido, es conveniente declarar que todos hemos sido aprendientes en algún momento de nuestra lengua materna, y por lo mismo, tenemos alguna noción básica o intuita respecto del funcionamiento de las lenguas. Por otra parte, aquellos quienes han, en algunos casos, ‘sobrellevado’ algún proceso de exposición y aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera intuyen además los procesos que se han configurado a través de su propio proceso de aprendizaje. A continuación, veremos cómo aquellos procesos afectan a los estudiantes del sistema escolar.

En términos generales, los estudiantes de idiomas más jóvenes se encuentran en proceso de desarrollo cognitivo y, por tanto, están adquiriendo una conciencia metalingüística como estudiantes de idiomas, lo que se opone a los estudiantes adultos, quienes ya poseen un desarrollo proposicional. Por esa razón, los estudiantes mayores son conscientes sobre la solución de problemas y las dificultades del idioma. En este sentido, el desarrollo de las habilidades cognitivas puede interferir con la adquisición de otro lenguaje proponiendo la existencia de un período crítico para el aprendizaje de idiomas (Lenneberg, 1967). Es decir, los niños

podrían acceder de manera innata al aprendizaje solucionando los problemas lingüísticos que se les presenten, sin embargo, al adulto recurrirá a una modalidad previa de enfrentarse al lenguaje. En este sentido, los niños se verían favorecidos debido a la maleabilidad de generar distintos procesos cognitivos, dentro de los cuales se encontraría el aprendizaje de otra lengua distinta a la materna. Por otra parte, los jóvenes y los adultos están dispuestos a usar el lenguaje, sin embargo, es estresante cuando no son capaces de producir lenguaje (Johnson & Newport, 1989).

En pos de definir qué hace a un estudiante un buen aprendiente de idiomas, se han llevado a cabo diversos esfuerzos investigativos que intentan dar cuenta de estas características. Naiman et al (1995) trataron de identificar las características que influían en el éxito alcanzado por los estudiantes. Los autores concluyeron que los rasgos más influyentes eran la motivación, la capacidad intelectual, la personalidad y preferencias de aprendizaje. Dentro de estas características, la segunda puede ser fuente de debate, pues hoy en día es innegable la contribución de Gardner (1993) respecto de las inteligencias múltiples. Según Gardner (1993), cada individuo posee un distinto tipo de inteligencia, es por ello que encasillar a la inteligencia en una capacidad unívoca e única no daría cuenta de la multiplicidad de inteligencias, capacidades, virtudes y estilos. Aunque las mediciones sicométricas, específicamente las pruebas de coeficiente intelectual, fueron muy importantes en el pasado, hoy en día las propuestas de Gardner han sido aceptadas y no por ello no debatidas. Sin embargo, sus aportaciones han presentado una manera de comprender a los individuos y su especificidad al incluir capacidades tales como la música, las relaciones interpersonales y habilidades kinésicas, así como las inteligencias verbales a menudo relacionadas con el éxito en la escuela.

Otro de los conceptos que se ha discutido en la literatura es el de aptitud. Carroll (1991) afirma que la aptitud puede ser caracterizada en términos de la capacidad de aprender rápidamente. En este sentido, Meara et al (1996) han desarrollado pruebas que se toman desde un ordenador. Las conclusiones de los autores les han permitido establecer que la aptitud tiene diferentes componentes:

- 1) identificar y memorizar nuevos sonidos,
- 2) comprender la función de determinadas palabras en oraciones,
- 3) averiguar las reglas gramaticales a partir de muestras de lenguaje, y
- 4) recordar nuevas palabras.

Por otra parte, Ellis et al (2001) han señalado que la memoria de trabajo puede ser el factor más importante en la predicción del éxito de los estudiantes. Sin embargo, Skehan (1989) sostiene que un buen estudiante de idiomas puede no ser fuerte en todos los componentes del aprendizaje y discute que a pesar de que los individuos pueden ser lo suficientemente fuertes o con alta capacidad de memoria, es posible que sean débiles en el análisis, por lo que el uso de la memoria de trabajo o considerarlo un aspecto relevante no necesariamente se condeciría con el éxito en el aprendizaje del idioma. Dicho de otro modo, es probable que aun cuando el estudiante sea capaz de utilizar todo su potencial de atención a través de la memoria de trabajo, es probable que esto no sea un elemento suficiente para llevar a cabo procesos de comprensión y análisis.

Igualmente, Norton & Toohy (2001) sostienen que incluso cuando los individuos poseen algunas de las características que se han asociado con el 'buen estudiante de idiomas', su adquisición del lenguaje no será exitosa si no son capaces de tener acceso a las relaciones sociales en situaciones comunicacionales que se perciben como significativas. Es decir, aun cuando el aprendiente puede poseer ciertas características que faciliten su aprendizaje de idiomas, es necesario que el contexto le sea significativo.

En síntesis, los estudiantes poseen diversidad de inteligencias, por lo que el profesor debe considerar estos factores al momento de planificar, ejecutar y evaluar. En este sentido, las diferencias individuales de sus estudiantes plantean un desafío a la docencia y por otro lado una oportunidad de aprendizaje. Además, es necesario reconocer que aunque los estudiantes posean características que propendan a un

aprendizaje de idiomas exitoso, éste no ocurrirá si los contextos comunicativos no son significativos.

### **2.3. Actuales demandas al sistema educativo y a la formación del profesorado: el eje de la calidad y los movimientos sociales**

La calidad de una nación, como afirmaría MacKinnon & Scarff-Seatter (1997), depende de la calidad de la educación que se provee, y además de la calidad de sus profesores. En este sentido, desde mediados de la década pasada, y gracias a los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011, el Ministerio de Educación se ha visto interpelado por los medios de comunicación y la opinión pública respecto de las políticas educacionales establecidas desde principios de los noventa, en donde las principales demandas han sido estatización del sistema y su gratuidad desde la educación pre-escolar a la universitaria. Estos movimientos han contado con el apoyo mayoritario del país, los que vieron fundamentalmente potenciados por los medios digitales (Valderrama, 2013). Debido al uso de las tecnologías, las convocatorias a marchas y la conexión entre los diversos centro educativos se vieron facilitadas. En este sentido, la información se traspasó de manera horizontal, y en parte, de modo más democrático.

A un año de la fuerte interrupción en 2011, la población mantenía un 70% de apoyo según la Encuesta Adimark.<sup>7</sup> Para abril de 2013, el apoyo al movimiento

---

<sup>7</sup> Fuente: Encuesta ADIMARK, Septiembre 2012. Cabe señalar que esta encuesta goza de prestigio nacional. Para mayor información sobre los pormenores de la encuesta de ese mes y año, revisar el siguiente enlace: <http://es.scribd.com/doc/108996918/encuesta-adimark-de-septiembre-2012>



aumentaba a un 86%.<sup>8</sup> Las razones principales que han llevado a la población a emitir un juicio público tan contundente se deben a razones históricas, las que hoy se concretan en la desconfianza en el sistema político y económico, cuyas bases han cimentado también el modelo educacional del país (Fleet, 2011; Fernández, 2013). Además, la crisis de legitimidad se ha manifestado en la escasa participación electoral de la ciudadanía que ha experimentado el país desde que en 2012 el voto se declarara voluntario (Fernández, 2013). Evidentemente, los últimos cuarenta años de liberalismo en el país han llevado a un descontrol del sistema educativo, en donde han primado principalmente intereses económicos por sobre los derechos de las personas. Este hecho es observable desde la misma división del sistema escolar, en el que la elección respecto de la escuela en la que los niños pueden estudiar, reside principalmente en la capacidad de consumo de los padres. Es allí en donde se centra una de las demandas sociales centrales al sistema educacional chileno: el lucro.

Según la OCDE (2010b), y a propósito de los resultados obtenidos en la prueba PISA el año 2009, Chile es el país más segregado entre las naciones pertenecientes a la organización. Por tanto, en nuestro caso, esta segregación resulta en una elección escolar que redundará más bien en un pre-determinismo socio-económico. Quizás este pre-determinismo no se nos presentaría como una dificultad si la calidad de cada uno de esos sistemas respondiera altamente a los requerimientos del país. El problema reside en que los colegios municipales en su mayoría suelen tener resultados bajísimos en mediciones de calidad del sistema como se mencionaba anteriormente. Según la IX Encuesta CIDE respecto de la equidad del sistema educacional chileno, la población se manifiesta contraria a la segmentación y el co-financiamiento (Valdebenito, 2013). Sin embargo, existe una contradicción respecto de lo mismo, pues ante las prácticas segmentarias, la encuesta arrojó que la población se manifiesta a favor.

---

<sup>8</sup>Fuente: Encuesta Imaginación – Radio Cooperativa – Universidad Central, Abril 2013. Para mayor información sobre los pormenores de la encuesta de ese mes y año, revisar el siguiente enlace:[http://www.elmostrador.cl/media/2013/04/Encuesta\\_Imaginacion\\_UCentral\\_Cooperativa\\_abril\\_2013.pdf](http://www.elmostrador.cl/media/2013/04/Encuesta_Imaginacion_UCentral_Cooperativa_abril_2013.pdf)

Por otro lado, la Educación Superior, tradicional y mayoritariamente pública, también se diversificó a contar de 1981, producto de las decisiones político-administrativas de la dictadura, en donde la Universidad de Chile se subdividió en diversas universidades regionales, y en donde se permitió el ingreso de instituciones privados masivamente al sistema terciario con el fin de atender la demanda por educación. Aquello trajo consigo, una vez más, la disyuntiva entre el acceso a la educación y el lucro obtenido por privados, aun cuando nuestra legislación lo prohíbe. Se pone en la palestra las decisiones de las personas, su capacidad de endeudamiento, y la calidad de los profesionales formados por estas instituciones (Fleet, 2011; Ponce 2012).

Es en este marco en el que la sociedad chilena ha manifestado su descontento y preocupación, siendo no sólo una demanda de los contribuyentes y electores a nivel socio-político, también se ha constituido en pregunta constante a nivel académico tanto con el fin de indagar sobre el estado de la cuestión como con el fin de responder con soluciones concretas. No obstante, las soluciones que al comunidad científica ha propuesto, han devenido en un discutir sobre políticas públicas, las que desafortunadamente han tocado únicamente de modo tangencial la estructura del sistema y su soporte en el voucher.

En nuestro país, la educación municipal se ha debilitado con el transcurso de los años en cuanto a sus resultados en mediciones nacionales e internacionales y, en consecuencia, han perdido su número de alumnos gracias al éxodo al sistema subvencionado en busca de una mejor calidad educativa. En este menoscabo es donde se han visto fortalecidas aquellas instituciones subvencionadas –concertadas-, principalmente debido a la lógica del voucher o subvención escolar (Fernández, 2013).

En consecuencia, Chile se ha transformado en un país cuyo sistema educacional es reflejo de su propia segmentación. Sin embargo, las demandas sociales han revitalizado el carácter emancipatorio de la educación. En este sentido,

es importante volver a mirar nuestro sistema no sólo como parte de un engranaje social capaz de generar mejor capital humano, sino que además mirar a las lógicas internas que operan concretamente en los centros educativos. Las raíces que el sistema del voucher ha creado en las generaciones bajo él trascienden los resultados innegables que aporta la investigación. Estas comportan una manera de construir la realidad, un modo de representarse socialmente. En este sentido, las divisiones profundas de esta sociedad segmentada se han constituido en una manera de representar el sistema educativo y a los individuos mismos que participan en ella. Arancibia et al (2013) dieron cuenta de las representaciones sociales de alumnos de primer semestre de la Universidad Católica del Norte, Chile, y la Universidad de Antofagasta, Chile. Sus hallazgos, a pesar de no ser generalizables debido al carácter cualitativo de su investigación, son evidencia respecto de lo que ocurre a nivel de construcciones de realidad. Los jóvenes creen que los conocimientos adquiridos en colegios municipales son más básicos, que la preparación para la entrada a la universidad es escasa, en donde su preparación ha sido precaria no sólo económicamente sino también académicamente y en donde se ven obligados a ser parte de él. Luego, el acceso a la misma vida universitaria se ve dificultado por la segregación que ya se había impuesto en el sistema escolar. Los jóvenes declaran que la formación de grupos se restringe al colegio de origen. En resumen, los investigadores concluyen que tanto en relación a las representaciones sociales construidas por los individuos como la misma adaptación y permanencia en la universidad están determinadas por la equidad/inequidad del sistema.

Nos encontramos entonces ante una demanda que atraviesa completamente el sistema en cuyas bases se encuentran arraigadas concepciones sobre el mismo que traen consigo una visión de sociedad segmentada desde la cuna, el colegio de origen y la capacidad de endeudamiento. En este sentido, el joven capaz de doblarle la mano al destino continúa experimentando la carga de haber nacido en un quintil de la población más pobre en la misma universidad. Es por ello que la sociedad en su conjunto ha demandado al Estado la responsabilidad de re-estructurar el sistema, en

donde primeramente se debiesen revisar las políticas públicas pero también el hacer pedagógico propio de nuestros centros educativos.

### **2.3.1. La descentralización del sistema educativo chileno**

Dentro de las políticas establecidas en los años ochenta se encuentra la descentralización administrativa, en donde se traspasan responsabilidades del Mineduc hacia las municipalidades, teniendo por objetivo una mejor gestión de los recursos. No obstante, el rol de la comunidad y de los consejos municipales tenía un carácter consultivo, por lo que la distribución de los recursos se centraba, y me atrevería a decir que aún se centra, en las decisiones de los alcaldes. En este sentido, la municipalización concebida como una descentralización de las responsabilidades y atribuciones del Estado en pos de una mejor gestión se transformaría en una 'alcaldización' (Schiefelbein, 1984; Ormeño & Guerra, 2002). Evidentemente, la lógica que opera tras esta decisión está situada en contexto socio-político en donde los mismos alcaldes no eran electos popularmente.

Según Ormeño & Guerra (2002), dentro de las dificultades que la implantación del sistema de municipalización debió enfrentar, se encuentran:

- Los recursos que se necesitaron para la creación de los organismos administrativos necesarios para su puesta en marcha,
- La diferencia entre los presupuestos municipales,
- La pérdida de los beneficios obtenidos anteriormente por los docentes como funcionarios fiscales, poniendo fin a la carrera docente.

Por otro lado, la propia legislación incentivaba la participación de privados en el sistema a través de la subvención escolar. Esta política pública implementada en los ochentas tenía el fin de motivar la participación de los privados, a lo que se le llamo la subvención escolar o voucher. La subvención escolar nace en la década de los ochenta como respuesta al ordenamiento de la sociedad chilena en términos de sus políticas económicas neoliberales, en donde el Estado cumple un rol subsidiario.

La lógica detrás de esta política es permitir el ingreso de privados en el sistema escolar a través del sistema de vouchers que permiten compensar la inversión realizada. Además, se permite el co-financiamiento de los padres. Es necesario agregar que el lucro está permitido en las escuelas que operen bajo este sistema. Luego de la implementación de las políticas de descentralización y de subvención escolar, el sistema escolar queda dividido según la siguiente tipología:

- a) Escuelas municipales, las que originalmente pertenecían al Estado. A contar de 1981, estas escuelas dejan de ser administradas por el Fisco al ser traspasadas a la gestión de los distintos ayuntamientos del país. Estas escuelas reciben subvención directa del Estado, pero la administración financiera de estos recursos depende de las municipalidades. No existe financiamiento de parte de los padres.
- b) Escuelas subvencionadas. Escuelas de carácter mixto, en donde el sostenedor financiero es un privado, pero que, debido a las condiciones de la población atendida por la escuela, recibe subvención del Estado. Existe co-financiamiento.
- c) Escuelas particulares pagadas. Escuelas completamente privadas.

Siguiendo la división anterior, el Estado provee la posibilidad de elección de los padres (Raczynski & Serrano, 2001; Corvalán, 2010; Contreras, 2007). Es decir, aquellos que deseen pueden optar a cualquiera de los tres tipos de escuelas en los que el sistema escolar está dividido. Sin embargo, esta elección se ve limitada a la capacidad de respuesta económica de los padres. Esta capacidad es determinante respecto de la escuela escogida, pues son los padres debiéndose hacer cargo ellos mismos, en caso de optar por una escuela subvencionada, de las diferencias entre el voucher y lo solicitado por la escuela (Joiko, 2011; Fernández, 2013). En consecuencia, la elección respecto del centro escolar es más bien un recurso discursivo más que una elección efectiva, pues en un país altamente segregado

como Chile, la libre opción de los padres por la escuela en la que desean que sus hijos estudien no es tal.

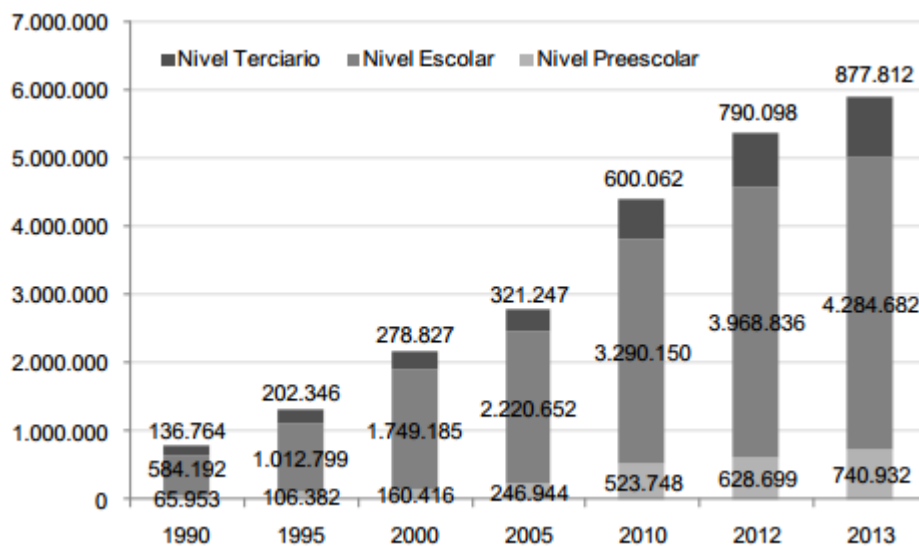
Desde comienzos de los años noventa, y debido principalmente al regreso a la democracia, la inversión en educación fue aumentando sustancialmente. Además, se fomentó el diseño de políticas públicas inclusivas y paliativas. Durante los años ochenta la educación pública en todos sus niveles, como ya se explicó anteriormente, sufrió un deterioro en toda su estructura, tanto desde la dependencia de los centros educativos y sus docentes como de la calidad obtenidos por estos centros. Este deterioro también ocurrió en la cada vez menor inversión en el sistema.

Las políticas públicas de comienzos de los noventa intentaron potenciar a aquellos colegios más deteriorados a través de diversos programas, como por ejemplo, el programa de las 900 escuelas, los liceos para todos, los proyectos de mejoramiento educativo, entre otros. Por otro lado, el salario de los profesores se aumentó progresivamente. Dicho salario disminuyó exponencialmente con la municipalización de comienzos de los ochenta.

Don Eduardo Frei Ruiz-Tagle, presidente de la nación durante los años 1994-1998, solicitó al sociólogo José Joaquín Brunner el diagnóstico del sistema educativo chileno tras la dictadura. Este informe permitió reconocer el estado del sistema, sus debilidades y fortalezas, de manera tal de poder diseñar políticas públicas que permitieran mejorarlo. Este reporte conocido como Informe Brunner se convirtió en el insumo para el diseño de la Reforma Curricular Chilena, la que estableció un enfoque menos academicista en donde se consideraban habilidades, actitudes y valores de manera transversal, con un enfoque constructivista. Se renombran algunas asignaturas y se modifican las cargas horarias para las mismas (Cox, 2012; García Huidobro, 1998; Brunner & Peña, 2007). Sin embargo, estos cambios tuvieron gran resistencia, especialmente en el profesorado pues la participación de éste incluyó al Colegio de Profesores, el que no cuenta con muchos miembros colegiados, por tanto, los niveles de representación siempre fueron cuestionados por el profesorado.

El gasto estatal en Educación ha sido prioridad de manera progresiva. Como se puede observar en el gráfico, la tendencia es a aumentar el presupuesto público en educación cada año. Esto, no obstante, no implica un aumento porcentual mayor año tras año.

Gráfico 2. Gasto público en Educación por nivel. Años 1990-2013. (En MM\$ de 2013)

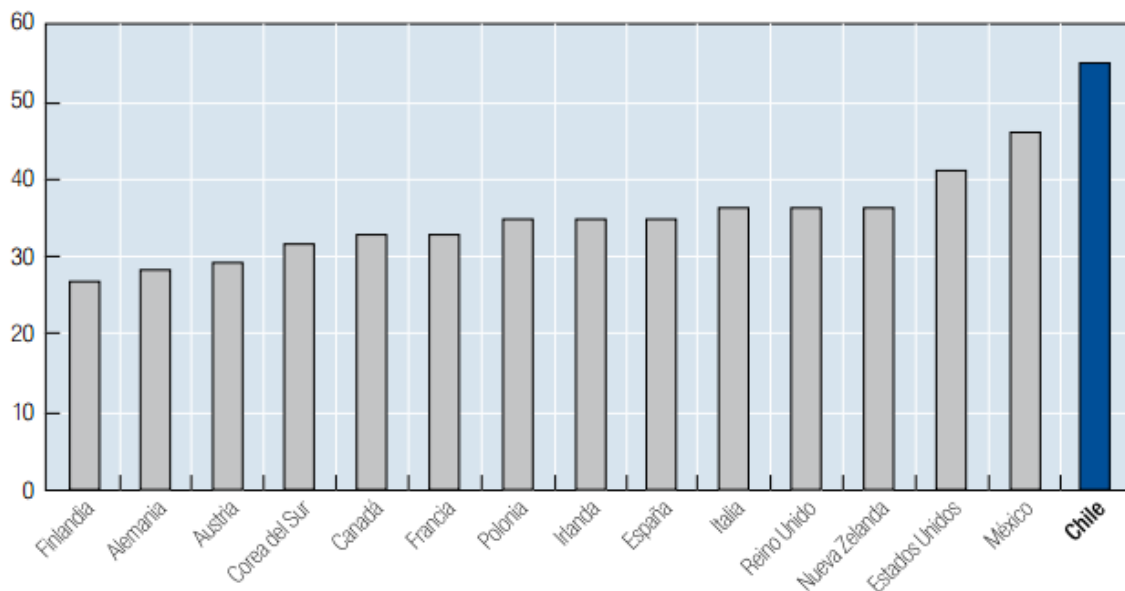


Fuente: Libertad y Desarrollo. Temas públicos. N° 1.083. 12 de octubre de 2012

Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos ministeriales, los resultados no son los esperados, especialmente al compararlos con otros países de la OCDE. En este mismo sentido, la OCDE (2009) en un informe país hace referencia a las condiciones que permitirían el desarrollo de nuestro país y lo que lo estanca. Este informe fue muy claro: el problema no es la cobertura educacional sino la diferencia en términos de calidad dentro del mismo sistema, lo que incluye no únicamente el

sector educativo sino que evidentemente la distribución de los ingresos. La segmentación queda de manifiesto al comparar los coeficientes Gini de otros países de la OCDE con el de Chile. Veámoslo.

Gráfico 3. Coeficientes Gini de desigualdades del ingreso de Chile y países seleccionados de la OCDE, 2004 o último año disponible.



1997 para Francia, 1998 para Nueva Zelanda, 1998 para Corea del Sur, 1999 para Reino Unido, 2000 para Austria, Canadá, Finlandia, Alemania, España y EE.UU., 2002 para Polonia, 2003 para Chile y 2004 para México.

Fuente: OCDE. (2009). *Estudios territoriales de la OCDE: Chile*.

Por otro lado, la OCDE (2013a) ha estimado que, a pesar de los esfuerzos realizados por el país a partir de los años noventa, aún se encuentra por debajo de los promedios de esta organización. Es así como Chile se encuentra en los últimos lugares en relación a su gasto público anual por alumno, número de alumnos por profesores, horas lectivas de los docentes, entre otros (OCDE, 2013b). Es necesario



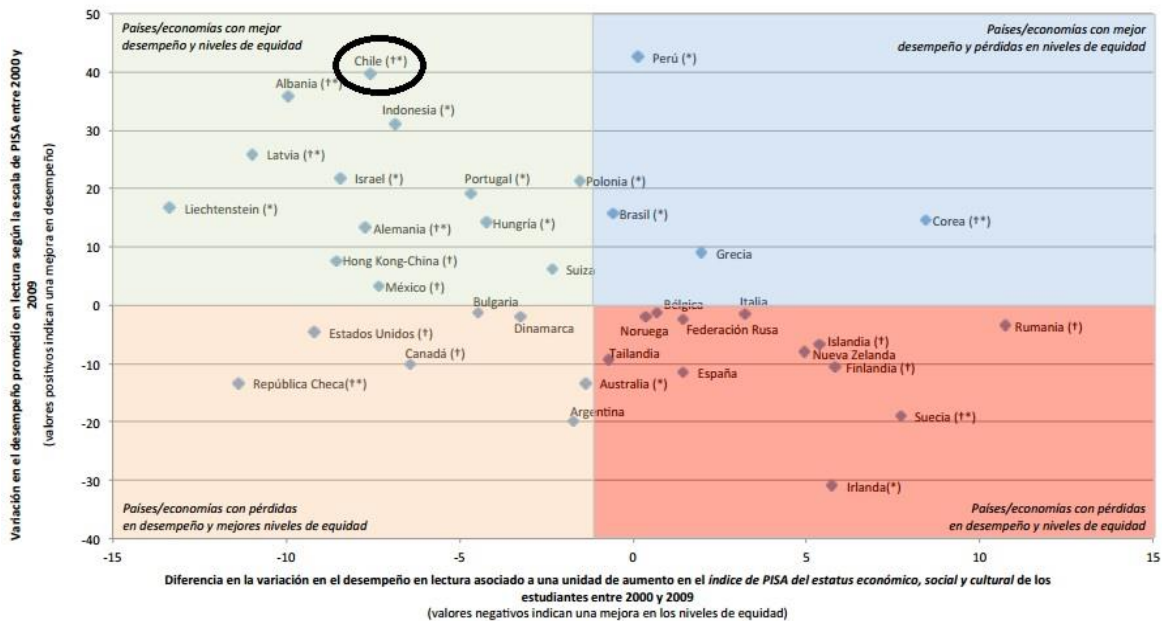
considerar que a pesar de ello, se ha disminuido la brecha de género, ha aumentado la tasa de logro en cuanto a consecución de estudios especializantes y terciarios, en comparación realizada a los años 2007 y 2013 (OCDE, 2013b).

En este sentido, las políticas educacionales han propendido a limitar esta brecha de desigualdad, entendiendo a la educación como el medio para hacerlo. Desde los noventa, los principios de equidad y calidad han estado presentes fuertemente en las líneas ministeriales en temas educativos tanto en el sentido político-social como el curricular. Se entiende que el mismo currículo debiese apuntar a la inclusión y el desarrollo mínimo de habilidades para todos los niños y jóvenes chilenos, los que permitirían disminuir la desigualdad en cuanto a las condiciones de origen de los estudiantes. Sin embargo, como ya se ha tratado anteriormente, el fin de estas políticas no han podido tener un resultado muy significativo dada la gran segmentación de la sociedad chilena, a pesar de la intencionalidad del currículo y las políticas educativas. En este sentido, el éxito de las políticas ha sido de poco impacto si cruzamos los datos de la inversión realizada durante los últimos veinte años, los coeficientes de desigualdad, y los resultados en pruebas internacionales. Es innegable que durante los últimos veinte años se han experimentado avances importantes en términos de mejoras en los resultados internacionales y de acceso tanto en el sistema escolar como en el universitario, sin embargo, los resultados de pruebas como la PISA en comparación con países desarrollados siguen siendo menores a pesar de haber aumentado en los últimos años.

Los resultados de la PISA 2009 marcan una diferencia con la del año 2000. Chile aumentó su capacidad lectora en una 40% y se disminuyó la brecha entre alumnos aventajados y desventajados en un 15% (OCDE, 2010a).

Evidentemente, la meta del desarrollo se acerca, sin embargo, los índices de mejora no aumentan significativamente en cuanto a la cantidad de inversión realizada por presupuesto estatal. Por lo mismo, la cuestión de la calidad de la educación recibida por los niños y jóvenes del país.

Gráfico 4. Variación en la equidad y los niveles de desempeño entre 2000 y 2009<sup>9</sup>



Fuente: OCDE (2010), PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000, Volume V, OECD Publishing, Tables V.2.1 and V.4.3.

### 2.3.2. La cuestión de la calidad.

<sup>9</sup>La variación en el desempeño en lectura asociado a una unidad de aumento en el índice de PISA del estatus económico, social y cultural se refiere usualmente a la pendiente del gradiente socioeconómico y es la pendiente de una regresión del estatus socioeconómico sobre el desempeño en lectura del estudiante. La diferencia de esta variación entre 2009 y 2000 se presenta en el eje horizontal. (OCDE, 2010)

† La variación en la equidad es estadísticamente significativa. \* La variación en el desempeño es estadísticamente significativa.

La calidad de la educación, primero que todo, debe ser explicitada y delimitada, es decir, es necesario determinar qué entendemos por calidad y cuáles serán los indicadores del éxito de nuestro sistema. Muchas veces el término resulta demasiado amplio para poder fijar metas concretas y en la relación a los contextos educativos particulares. Es por eso que, para fines de esta investigación, se considerará exitoso el resultado obtenido por la escuela dentro de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). No obstante, este tipo de indicador no necesariamente implica que la función educativa en su totalidad esté siendo exitosa. Con esto me refiero tanto al desarrollo de otras áreas de conocimiento como al rol formador de la escuela en cuanto su objeto son seres humanos integrales, cuya complejidad y diversidad es enorme. Entonces, considerar el éxito o fracaso de la escuela sólo en términos disciplinares o curriculares encapsula y reduce la labor educativa a una mera transmisión de contenidos. En este sentido, se puede entender a esta prueba, la que es aplicada varias veces a lo largo de la vida de los sujetos, como instrumento que valida las concepciones neopositivistas, absolutamente contrarias a las bases fundacionales de la misma reforma educativa aún operativa en el país. Se vuelve, entonces un instrumento contradictorio, pues en la amplitud de la labor educativa esta es reducida en términos academicistas y tecnocráticos a las habilidades mínimas que permitan la generación de capital humano de alta calidad. Las capacidades de un centro educativo para traspasar formación y cultura reproducen el modelo y reproducen las lógicas de antaño. Nacen, desde luego, las preguntas que interpela los fines de la educación desde el saber pedagógico: ¿Qué entendemos por calidad del sistema? ¿Qué tipo de sistema educativo queremos tener? <sup>10</sup>

---

<sup>10</sup>Parece entonces contradictorio considerar como nivel de éxito o como indicador de calidad a una prueba estandarizada cuyos resultados han ayudado a la estigmatización de las escuelas con peores resultados, a un instrumento que no cubre otras áreas del saber más allá que las mencionadas y que no da cuenta de los procesos formativos personales e integrales de los alumnos. Sin embargo, este indicador nos permite determinar las características de las escuelas y su desempeño en comparación a otros centros escolares.

Por otro lado, la prueba SIMCE no considera el dominio completo del currículo en términos de capacidades básicas en otras disciplinas no consideradas en el instrumento. Sin embargo, es innegable la importancia del desarrollo de habilidades cognitivas de lenguaje y matemática y de dominio del conocimiento. Por lo mismo, se ha extendido en la comunidad la creencia de que el resultado de la prueba SIMCE es un indicador del éxito escolar. Redunda, luego, esta creencia en una tecnificación del saber en cuanto conocimiento para el trabajo o como insumo para un capital humano más complejo. Ergo, ¿qué tan integral es el posible éxito en las pruebas estandarizadas para medir la calidad? ¿Qué tan exitosas son las otras áreas del saber?

Este limitado éxito es cuestionado al confrontarlo con estándares internacionales de manera tal de coincidir en criterios claros de éxito escolar, puesto que los puntajes aceptables en Chile se encuentran muy por debajo de lo que pretendemos como país que quiere ser considerado desarrollado. Entonces, ¿qué tan exitoso es el aumento en los desempeños de los estudiantes chilenos?

### **2.3.3. La cuestión de la eficacia**

Algunas escuelas, muy escasas, han conseguido romper el círculo y, de este modo, han superado el estigma. Existen casos estudiados desde fines de los noventa, en donde algunas escuelas tanto rurales como urbanas de los sectores más pobres del país, han obtenido puntajes más altos que el promedio nacional (Murillo, 2003). En muchos de estos estudios de casos se ha apuntado a determinar factores de incidencia en los resultados obtenidos, pero la concepción de éstos proviene desde un punto de vista que no considera a la escuela como un sistema complejo y de diversas interrelaciones.

En el caso de las escuelas exitosas en sus resultados SIMCE ha existido un común denominador: todas ellas han estado en situaciones críticas anteriormente. Han sido objeto de intervenciones de parte del ministerio, universidades o de otras

organizaciones. Las instituciones en su conjunto han llegado a la conclusión de que no pueden estar en una situación más crítica y han desarrollado estrategias de salida (Murillo, 2003). El fenómeno que ocurre con estas escuelas exitosas ha recibido en la literatura el nombre de *escuelas efectivas* o *eficacia escolar*. Ambos términos son usados sinónimamente. De todas maneras, para comprender el concepto partiremos por explicar lo que se entenderá por efectivo o eficaz.

Según Murillo (2003), una escuela efectiva “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (p.54). El autor también define este tipo de escuelas a través de los siguientes descriptores:

**Equidad:** la eficacia de una escuela está determinada por la capacidad de atención a las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos y alumnas sin discriminación y de manera igualitaria, es decir, la escuela eficaz o efectiva busca el aprendizaje de todos sus alumnos.

**Valor agregado:** la escuela eficaz obtiene resultados destacados por sobre el promedio de escuelas de similares contextos socioeconómicos y culturales.

**Desarrollo integral del alumno:** la escuela vela por la formación valórica, emocional y conductual de sus alumnos, no solamente por el desempeño académico de sus estudiantes.

La investigación en esta línea se ha realizado desde dos visiones, según Murillo (2003), generaciones. La primera generación de investigaciones ha intentado dar cuenta y, de este modo, evidenciar la estrecha relación existente entre la escuela y la inserción en la sociedad. Por otro lado, la segunda generación ha intentado dar cuenta de los factores que inciden en la efectividad de una escuela.

El primer camino ha sido asumido desde fines de la década de los sesenta, específicamente desde la investigación de Coleman en Estados Unidos. Este trabajo concluye que los resultados de los niños obedecen al grado de escolaridad de los padres independientemente del grado de responsabilidad de la escuela en el logro de los resultados. El estudio originó la reacción investigativa en los países desarrollados, en donde se ha demostrado que la escuela y su acción pueden marcar una diferencia ante la desigualdad.

En el caso de los estudios de primera generación, se han identificado problemas de diseño del modelo. Ellas daban cuenta de variables como infraestructura o los datos financieros mayoritariamente puesto que se basan en el enfoque input-output (Scheerens, 2000) en donde este tipo de variables son relativamente más fáciles de hacer operativas.

En estos estudios, se consideraban como input factores de entrada al sistema de escolarización como la pertenencia a algún determinado sector socio-económico entre otros, y como output, los resultados obtenidos a nivel académico. Sin embargo, en este tipo de investigaciones, con afán de seguir este enfoque, se presentaba como dificultad la operalización de otras variables del proceso como el estilo docente, la relación-profesor alumno, entre otros. En este sentido, las investigaciones de esta generación daban cuenta pobremente de las relaciones sociales intracentro. Por lo mismo, se puede observar que las diferencias en términos de output, por tanto, no serían mayores entre las escuelas caracterizadas por los mismos inputs.

De acuerdo a Wolff (1979), para poder aproximarse al fenómeno desde un método correlacional, se debía optar por dos caminos de operalización. El primero era optar por considerar muestras amplias y representativas de centros educativos, y el segundo considerar los contextos particulares de los centros. Evidentemente, la primera generación se guió por el primer supuesto. Sin embargo, se puede observar una debilidad del diseño de la investigación. Los investigadores se centraron en maximizar la muestra pero sin considerar un grupo de control. Es decir, se

consideraron inputs y outputs en relación al proceso pero no se relacionó el efecto de la escuela y los procesos vividos por los alumnos en comparación a otros niños no escolarizados, de manera tal de dimensionar los efectos comparativamente. En suma, las investigaciones focalizaron la comparación interescuela entre la muestra sin considerar el resultado de la acción formadora de la escuela en niños que poseían el mismo input social (Báez, 1994).

Desde fines de los setenta y comienzos de los ochenta, los estudios se han focalizado en los factores que promueven una mejora cualitativa y cuantitativa en este tipo de escuelas en todos sus ámbitos, incluyendo tanto la utilización de recursos metodológicos en el aula como los aspectos organizativos y de gestión. Entre ellos se encuentran una serie de revisiones como la de Miller de 1985. La revisión de Edmonds de 1982 provee de una serie de evidencias sobre la existencia de este tipo de escuelas, y llega a la concreción de factores que caracterizarían a estas escuelas:

- 1) Fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza.
- 2) Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en la obtención, cuando menos, de los contenidos mínimos.
- 3) Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza.
- 4) Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.
- 5) Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento que se utilizan para mejorar los programas educativos.

Durante las últimas décadas del siglo XX, la investigación sobre escuelas efectivas se ha desarrollado y sistematizado, y no es extraño encontrarnos con diversas revistas en donde aparecen investigaciones sobre escuelas efectivas, incluso existen algunas como la irlandesa 'Effective Education'. Cabe señalar que el foco investigativo ha tendido a dar cuenta de otro tipo de factores que permitan dar

cuenta de variables intracentro, y que en definitiva, puedan dar mayores luces sobre aspectos que realmente diferencien a un centro de otro.

En la gran mayoría de las investigaciones, sus resultados suelen ser similares, a pesar de la utilización de distintos enfoques metodológicos y supuestos investigativos. De acuerdo a Báez (1994),

estos estudios ofrecen una lista de características diferenciales de los centros que está asociada a la eficiencia educativa, entendiéndose por ello tanto el alcance de resultados académicos superiores, como la existencia de mejores condiciones de trabajo para los profesores, de mayor calidad de las relaciones con los alumnos, de menores problemas de disciplina y de comportamiento (p. 12)

En la década de los noventa y comienzos de ésta, las investigaciones han intentado identificar patrones dentro de la escuela que permitan reconocer qué hace a una escuela efectiva, o sea, definiendo áreas críticas que visualizan la investigación en cuanto al reconocimiento de variables intraescuela (Creemers, 1994; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Reynolds et al, 1996; Slavin, 1996; Scheerens & Bosker, 1997; Sammons, Thomas & Mortimore, 1997; Sammons, 2001; Brunner & Elacqua, 2003; Murillo, 2003). Los estudios han convenido en que existen rasgos comunes dentro de los centros educativos que permiten, dentro del proceso, revelar las interacciones producidas. Una de ellas tiene que ver con el liderazgo en la gestión institucional. Quienes ejercen cargos dentro los centros escolares han comprendido que su labor va más allá del control administrativo y financiero, lo que definitivamente es parte de su trabajo, pero no el único. Los líderes de la escuela comprenden que su labor se centra en lo pedagógico (Rackzynski & Muñoz, 2006). Por lo mismo, existe un Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los centros escolares, el que es compartido y elaborado conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa. Además, las metas y objetivos institucionales de éste se basan en mejorar y fomentar el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, siendo éstas evaluadas permanentemente. Por cierto, el liderazgo ejercido es comprometido y establece normas firmes pero compartiendo poder en la toma de decisiones con el profesorado (Rackzynski & Muñoz, 2006).



Dentro de la gestión institucional se comprende que los alumnos son el centro del proceso, enfocando los esfuerzos mayormente hacia el aprendizaje de los alumnos que en el control y sanciones negativas por sobre las positivas. Dado este foco, los centros escolares se preocupan por optimizar el tiempo, orientar las prácticas docentes planificada y unificadamente. Las decisiones tomadas por los líderes involucran a los docentes, salvo en algunos casos se ha evidenciado un liderazgo autoritario. Debido a ello, los profesores se comprometen con la escuela de manera colectiva, realizando del mismo modo las tareas administrativas propias de la docencia así como las pedagógicas. En este mismo sentido, los profesores se sienten parte de un proyecto común motivante que les permitiría desarrollarse profesionalmente. Además, los docentes se sienten cómodos y a gusto en términos de las relaciones interpersonales, lo que crea un clima favorable para instancias de comunicación saludables. Los líderes, además, contribuyen a este clima estimulando a los docentes en su quehacer y motivándolos a alcanzar metas más altas. En el sentido del cumplimiento de las funciones de los distintos actores, existe claridad respecto de los criterios de selección y reemplazo de profesores. Los profesores son regularmente evaluados y orientados a modo de retroalimentación. Es innegable la importancia de la función del docente y de las acciones que éste ejerza sobre su práctica pedagógica. Es por ello que cada escuela efectiva posea salas de clase efectivas, y por ende, profesores efectivos. En este sentido, nos enfrentamos a la gestión de aula, y además, a las elecciones de estrategias de enseñanza – aprendizaje centradas en el alumno. Evidentemente esto implica un reto para el profesor, especialmente para aquellos que se desempeñan en escuelas públicas de Chile, en donde cada curso está formado por cuarenta y cinco alumnos, incluso más. Sin embargo, el profesor efectivo enseña para que todos sus alumnos aprendan de manera colectiva, a través del uso de recursos didácticos motivadores para todos.

Por otro lado, el profesor se focaliza en un aprendizaje relacionado a la solución de tareas, desafiando en términos de expectativas y exigiendo a sus alumnos, se sienten cómodos frente a sus alumnos. Esta actitud del profesor ayuda a

la creación de un ambiente relajado en las aulas, dentro de un clima de respeto y trabajo, lo que se logra por el refuerzo positivo del profesor, fomentando el compromiso de los alumnos y alumnas con las tareas a realizar (Sammons, 2001; Scheerens & Bosker, 1997; Murillo, 2003).

Según Slavin (1996), “la dinámica más importante en la educación es la interacción entre el profesor y el niño. Todo otro elemento del sistema educativo sólo proporciona el contexto dentro del cual se realiza dicha interacción” (p. 3). Para el autor, los factores involucrados en la gestión y en aspectos como la infraestructura son meros canales en donde se ejercen las prácticas pedagógicas. Por un lado, esto nos plantea una crítica a la función socializadora de la escuela en cuanto a que tan sólo la interacción docente-alumno propiciaría una educación efectiva, y por tanto, resultados exitosos en cuanto a aprendizaje. Por otro lado, si observamos la frase aisladamente, fuera del contexto mayor en que lo plantea Slavin (1996), podríamos asegurar también que aunque los contextos no propicien una ‘gestión efectiva’ igualmente podrían desarrollarse situaciones de aprendizaje exitosas.

Observando el contexto más amplio en el que Slavin (1996) nos proporciona esta frase, se comprende que el cambio hacia una escuela efectiva parte por una sala de clases efectiva. Sin embargo, el autor no provee evidencia suficiente en que las acciones llevadas a cabo dentro de las escuelas partan desde la propia docencia. Si no existen otros factores confluyendo a la vez, los resultados no serían tan fáciles de observar. Es por el mismo que el autor se ve luego enfrentado a reconocer que existen otros factores claves para que esto ocurra. A pesar de lo débil de su propuesta en términos del origen de la eficacia escolar, Slavin (1996) ofrece un completo marco conceptual de instrucción y un modelo pedagógico efectivo orientador. En este sentido, el autor llega a la conclusión que

la lección más importante de la investigación en enseñanza efectiva y programas efectivos es que para hacer una diferencia sustancial en el logro académico del

estudiante, el cambio debe ser comprensivo, de base amplia y debe afectar lo que los profesores hacen con los niños a diario. (p. 11)

Son vitales, claramente, las orientaciones desde los líderes de un centro escolar, pero ellas necesitan de la reflexión de los docentes en la praxis y su mejora. Esto requiere que el profesorado se comprometa en el ejercicio cotidiano de la docencia. Igualmente, el modelo educativo de Slavin (1996) propone como eje central de su estructura a la calidad educativa. El autor la define como:

modo en que la información o destrezas son presentadas a los estudiantes de tal manera que las puedan aprender fácilmente. La calidad de la instrucción es en gran medida el resultado de la calidad del currículum y de la presentación de la lección misma. (p. 4)

En su modelo CAIT (Calidad, Adecuación, Incentivo, Tiempo), el autor presenta la importancia de las habilidades generadas por el profesor en el proceso enseñanza aprendizaje. Para poder conseguir estas destrezas, el profesor debe considerar estrategias metodológicas que permitan atraer la atención de los alumnos, y de este modo, apelar a aprendizajes que le hagan sentido al alumno. Dentro de esta propuesta, nos encontramos entonces con una similitud con la noción de aprendizaje significativo de Ausubel (1960, 1963, 1968), en donde para que el aprendizaje ocurra, los contenidos deben ser significativos para los alumnos. En ello, el profesor debe reconocer las asociaciones con la vida cotidiana y los conocimientos que los alumnos ya poseen, de manera tal de que los alumnos pueden recordar de mejor manera y así su aprendizaje sea más perdurable en el tiempo.

Según Slavin (1996), existen ciertos elementos que favorecen una enseñanza efectiva en las prácticas docentes. Por ejemplo:

- el profesor debe presentar los contenidos de manera organizada, clara y coherente.
- Su lenguaje debe ser claro, comprendido por sus alumnos.

- Utilizar conceptos, los que deben ser repetidos y reforzados sistemáticamente.
- Se necesita activar el conocimiento previo de los alumnos.
- Los objetivos deben ser claros y conocidos por los alumnos.
- La utilización de recursos del profesor que le permitan moverse un tema a otro de manera adecuada y en coherencia.
- La velocidad en que se realiza la clase debe ser adecuada, es decir, se debe controlar. Sin embargo, esto debe ocurrir cubriendo los contenidos a revisar.
- La actitud del profesor debe ser motivadora, creando climas de aprendizaje cómodos y seguros para los alumnos. En este sentido, la capacidad del profesor para manejar el humor en la clase es parte de esta generación de climas saludables al interior de la sala.
- El profesor recurre a la atención de los alumnos utilizando recursos audiovisuales.
- La noción de evaluación es vital, siendo ésta parte del proceso y de la planificación desde el comienzo. Por lo mismo, la coherencia entre los contenidos y los instrumentos evaluativos es evidente. En rigor, se evalúa lo que se enseña.
- En relación también a la evaluación, el profesor realiza evaluaciones periódicas formales e informales, retroalimentando a sus alumnos, especialmente en el día a día.

La adecuación según Slavin (1996), o los niveles apropiados de instrucción, tiene que ver con:

el grado de habilidad del profesor para asegurarse de que todos los estudiantes estén preparados para aprender una lección nueva (es decir, si poseen los conocimientos y destrezas necesarios para aprenderla), pero aún no la han aprendido. En otras palabras, el nivel de instrucción es adecuado cuando la lección no resulta ni muy difícil ni muy fácil para los estudiantes. (p. 4)

No cabe dudas que esto implica un reto para el profesorado, pues medir en términos prácticos lo que significa 'ni muy fácil ni muy difícil' se presenta como un

intento de concreción de prácticas pedagógicas que se encuentran en terrenos muy ambiguos. Entonces, cómo identificarlo. En este ámbito se debería considerar como clave al momento de determinar acciones para la praxis la reflexión docente. Quien mejor puede llegar a conocer a sus alumnos es precisamente el profesor, dentro de los márgenes que permite la convivencia en la escuela. Por lo tanto, conocer a los alumnos y alumnas, sus intereses, sus metas, sus sueños, sus estilos de aprendizaje, nos permitiría identificar y aplicar estrategias de acuerdo al contexto. De este modo, sería posible que el profesor adecuase los contenidos y los presentase de manera motivadora y desafiante. En base a esto, la concepción de adecuación se enlaza con la de incentivo.

Slavin (1996) define el incentivo como “el grado en que el profesor se asegura de que los estudiantes estén motivados para trabajar en los ejercicios que se les exigirá y para aprender del material que se les presente” (p. 4). Por tanto, los profesores debiesen encargarse de fomentar la curiosidad intrínseca de los alumnos y alumnas, y según el mismo autor ‘sorprender’ a los alumnos. Sin embargo, no todos los alumnos reaccionarán con una motivación intrínseca en todas las asignaturas dado sus propios intereses. En este caso, la motivación extrínseca puede ser una calificación, que es lo que usualmente ocurre en nuestros colegios y liceos chilenos. No obstante, el autor asegura que al menos los alumnos de educación primaria reaccionan de mejor manera, mejor que ante una calificación, ante otro tipo de estímulos como el elogio y la retroalimentación. Para ello, el autor contrasta esta información aludiendo al trabajo realizado por Brophy (1987 en Slavin, 1996) y otros investigadores respecto del resultado motivacional en la estimulación por elogios y reforzamientos positivos.

En cuanto al tiempo, el autor lo define como “la necesidad de dar tiempo suficiente a los estudiantes para aprender el material que está siendo enseñado” (p. 4). En este punto, el autor se detiene a contrastar investigaciones en donde el uso del tiempo se considera como factor de aprendizaje, es decir, se centra al tiempo como una variable que permite mejores aprendizajes. Sin embargo, su postura

apunta a la diferenciación de los conceptos *tiempo asignado* y *tiempo ocupado*. El primero dice relación con la planificación desde la institución y el profesor, y el segundo con la utilización del tiempo por parte de los estudiantes. En este sentido, si los visualizamos como variables, la primera sería bastante más predecible y cuantificable que la segunda. El tiempo ocupado depende de otros factores interrelacionándose, como la calidad de la instrucción, el incentivo y la adecuación. Según la revisión de investigaciones provista por el autor, no hay mayores diferencias si la variable tiempo ocupado se observa de manera aislada. En resumen, el tiempo ocupado en clases respondería o sería el producto de los factores recién mencionados.

Dentro de estas investigaciones se han desarrollado otras áreas como el rol de la familia en el proceso educativo (Epstein, 2001). Muy claro está que dentro del imaginario colectivo de los profesores las culpas sobre la ineficiencia del sistema generalmente apuntan a la familia como responsable. El compromiso parece evidente, pero la verdad es que no lo es tanto.

Los docentes generalmente tienden a pensar que el producto de la indisciplina y los resultados académicos responden a estilos de familia que no permiten el progreso académico. Sin embargo, esta es una variable que parcialmente puede ser manipulada por la escuela (Murillo, 2003; Martiniello, 1999), por tanto, la escuela debiese hacerse cargo de esta diversidad e intentar comprometer los esfuerzos de manera conjunta con las familias de manera creativa y motivadora para las mismas.

Muchas veces como profesionales de la educación escuchamos a nuestros colegas culpar a las familias con argumentos como la proveniencia del niño de una familia monoparental, hijos de padres divorciados, abandonados, entre otros. Sin embargo, no existe un cuestionamiento sobre el qué hacer con esta realidad y contexto en el que nos encontramos. En general, opera un prejuicio obstaculizador que no moviliza el compromiso de la familia. Por otro lado, en aquellos casos donde no existe una familia directa que se haga cargo del niño o joven, es el mismo Estado

y la escuela pública quien debiese asumir la tarea formativa, tarea que es ineludible en este caso.

Otro aspecto que han intentado dilucidar las investigaciones sobre escuelas efectivas es el vínculo que establecen éstas con su entorno. Sin embargo, “los estudios sobre escuelas efectivas en este ámbito señalan la importancia de tener presente e incorporar el vínculo escuela-entorno, pero no han sido elaboradas propuestas de variables relevantes” (Rackzynski & Muñoz, 2003, p. 29). Las razones para ello obedecen a diferentes factores, pero principalmente a la diversidad de los contextos sociodemográficos, históricos, que en gran parte determinan las variables según los contextos particulares.

La importancia de la vinculación de la escuela con su entorno reside en la posibilidad de no sólo comprender y orientar las prácticas institucionales y docentes del centro escolar, sino también ejercer acciones que repercutan directamente sobre el entorno de la escuela, convirtiéndose ésta en una transformadora de los contextos sociodemográficos y generadora de cultura y oportunidades para la comunidad en la que se encuentra inserta. Sin embargo, no existen relaciones directas entre la efectividad de la enseñanza y aprendizaje con las acciones ejercidas en las comunidades. Esto podría ser fuente de futuras investigaciones en el área.

En relación a nuestro contexto país, las escuelas efectivas presentan la posibilidad de establecer modelos y ejemplos para contextos no exitosos. Según lo señalado aquí, es difícil poder determinar qué tan exitosa una mejora podría ser si no se analiza y aplica en relación al contexto particular del centro educativo. Es decir, se hace necesaria una revisión de la cultura escolar existente en cada colegio, y desde allí, poder orientar las acciones.

En Chile, la desigualdad en la distribución de los recursos es un tema preocupante, en donde ésta debe ser parte de las políticas estatales. Bajo estas premisas, la educación se vuelve una prioridad, de manera tal de reducir la brecha

entre ricos y pobres dando igualdad de oportunidades, al menos en temas de acceso al sistema educativo. Hoy en día, y como parte de las políticas educacionales del país, la ley obliga a una escolarización obligatoria hasta la enseñanza secundaria. En este sentido, el estado garantiza el derecho a la educación de todos los chilenos. Por lo mismo, durante los gobiernos democráticos ha existido una fuerte política de acceso, pero en el empeño de cobertura, la calidad de la educación no ha tenido la preponderancia que amerita. Desde la reforma educacional actualmente en curso, los conceptos de equidad y calidad se articulan simultáneamente, pero la realidad no lo evidencia.

Es por eso que estas escuelas eficaces se nos presentan como un ejemplo a seguir en busca de la calidad. Sin embargo, la investigación en el área en Chile es bastante escasa. Existen muy pocas investigaciones en el tema y en algunos casos, la rigurosidad metodológica para obtener los resultados declarados es bastante débil. Martinic & Pardo (2003) realizan una revisión de las investigaciones chilenas sobre contextos chilenos en relación a las escuelas efectivas. En ella, comentan que de los escasos trabajos, sólo algunos se centran en la escuela de manera global y no sólo en las variables que permitan realizar estudios correlacionales, como por ejemplo, el análisis de los insumos, entre otros. Entre ellos se encuentran los estudios de Himmel et al (1984 en Martinic & Pardo, 2003), Zárate (1992 en Martinic & Pardo, 2003), Concha (1996 en Martinic & Pardo, 2003), Sancho, Arancibia & Smith (1997 en Martinic & Pardo, 2003), Mena, Prieto & Egaña (1999 en Martinic & Pardo, 2003), y Arancibia et al (2000 en Martinic & Pardo, 2003). Las investigaciones de Himmel, Concha, Arancibia y otros son considerados rigurosos por los autores. En resumen, esta área de investigación en Chile es escasa e incipiente, siendo la revisión bibliográfica una dificultad en esta investigación.

Una de las investigaciones chilenas posteriores y que aún es clave al momento de analizar el movimiento de escuelas efectivas en el país es el de Bellei, Muñoz, Pérez, y Raczynski del año 2003. El estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo y plantea en una primera parte la revisión del estado del arte



tanto en el extranjero como en Chile, para luego desarrollar un estudio de catorce escuelas chilenas consideradas exitosas en sus resultados académicos, utilizando como indicador del éxito a los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE, y que cuya población de atención es de sectores vulnerables<sup>11</sup>.

En la investigación, los autores pretenden desenmarcarse del tipo de investigación correlacional, cuantitativa, vista desde un enfoque input-output. Más allá de querer medir los resultados de la escolarización, se proponen revisar el cómo, en sus palabras, desentrañar esta caja negra. Además, los autores no quieren caer en la creación de listas de efectos de manera simplista, sino más bien dar cuenta de las particularidades de los procesos de estas escuelas. La investigación finalmente desemboca en una presentación de una lista de factores incidentes en la efectividad de las escuelas observadas. No obstante, el foco de la reflexión del lector, así como los autores plantean, debiese estar en el análisis de las distintas acciones que las escuelas ejercen para convertirse en efectivas. En este sentido, la investigación revela detalles que muchas veces quedan en la intimidad de la escuela, y dado el escaso tratamiento del tema en el contexto nacional, sus resultados evidencian experiencias reales y posibles. Al presentar los datos de la muestra y la elección de ésta, los autores se apoyan en gráficos del Mineduc tales como número de alumnos por curso, resultados SIMCE, características de los docentes como, por ejemplo, años de servicio. A simple vista no hay mayor diferencia, así como en los estudios de la primera generación, por lo que claramente, en Chile, análisis de instituciones escolares focalizadas en insumos, recursos financieros, no aporta mayormente a la explicación de la efectividad de las escuelas. Evidentemente, el análisis debiese centrarse en el proceso educativo dentro de un determinado contexto. Los resultados obtenidos por la investigación muestran una conexión entre las distintas variables

---

<sup>11</sup>Las catorce escuelas investigadas atienden al quintil más pobre de la sociedad chilena, y sus resultados académicos han sido sostenibles en el tiempo desde el año 1996 al 2000 en las pruebas SIMCE de 4° y 8° básico. De esta manera, los autores se aseguraban de ver el proceso de estas escuelas de manera más global a lo largo de la escolarización básica. Un aspecto relevante de la muestra tiene que ver con que dentro de las 17 escuelas elegibles para la investigación (originalmente sólo 8), 11 de ellas eran rurales.

consideradas, excepto por la de relación de la escuela con los centros de padres y apoderados.

Otro hallazgo interesante de los autores tiene que ver con la gestión institucional. La mayoría de sus conclusiones son similares a las obtenidas en investigaciones de países desarrollados, sin embargo, los autores observan tres factores potentes y diferenciadores. Veámoslo.

El primero es la centralidad que estas escuelas le otorgan a la disciplina como condición para el aprendizaje. El segundo factor tiene relación con el manejo que hacen de la diversidad de niños: existe una preocupación fuerte por los niños lentos, con problemas de aprendizaje y los que requieren de educación diferencial y proyectos de integración. El tercer factor, que se distingue como decisivo, alude a la prevalencia de altas expectativas de los directivos y profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos y alumnas. El convencimiento de que todos pueden aprender, cada uno a su ritmo, y que la mayoría de ellos puede obtener resultados similares a niños en mejores condiciones sociales, se traspa a los estudiantes, quienes poseen un alto nivel de expectativa personal y, en varias escuelas, también se traspa a los padres, quienes se sienten corresponsables de los logros educacionales de sus hijos. (Bellei et al., 2003, p. 74)

Otras de sus conclusiones interesantes es que las escuelas más allá de aprender de ciertos enfoques metodológicos han aprendido de sus propias experiencias. En ello, los autores observan que cada escuela estudiada genera su propia cadena exitosa de acciones de mejora, las que se prueban en una especie de ensayo y error. No obstante, el mecanismo como tal se basa en la reflexión pedagógica colectiva en donde ésta se constituye en “una instancia central de perfeccionamiento docente. La gestión de estas escuelas está centrada en el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores” (Bellei et al., 2003, p. 89). Es decir, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes constituye un mecanismo particular de influencia sobre la práctica y que trasciende en el

aprendizaje del profesor en el cómo establecer acciones de mejora que permitan que todos sus alumnos aprendan.

En relación al trabajo en el aula, los autores identifican algunos aspectos claves:

- Los profesores se preocupan y tienen un alto nivel de compromiso con cada uno de sus alumnos, los conocen, valoran y estimulan en su diversidad.

- El compromiso mayor de los profesores es con el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, la formación de valores y actitudes ocupa también un lugar central. El compromiso pedagógico se entrelaza, en la mayoría de los casos, con un compromiso afectivo con los estudiantes.

- Los profesores muestran dominio de los conocimientos que imparten y de las metodologías de enseñanza que utilizan.

- Las clases tienen estructura, ritmo, un propósito que se explicita y sus contenidos se ligan a la vida cotidiana de los alumnos.

- La enseñanza es exigente y el tiempo de clase no se desaprovecha. Las expectativas que los profesores ponen en los alumnos, como estos últimos señalan, son altas y los desafían a superarse.

- Las metodologías de enseñanza buscan el logro de aprendizaje autónomo de los alumnos, privilegian la comprensión lectora, la expresión de ideas y el razonamiento lógico.

- La evaluación del aprendizaje de los alumnos es una actividad regular y sostenida que retroalimenta el trabajo en el aula.

- Existe un buen manejo de la disciplina apoyado en una enseñanza dirigida a todos los alumnos, que recoge los distintos ritmos de aprendizaje, que refuerza y estimula a cada uno, que evita sanciones y estigmatizaciones, que fomenta el diálogo y autocontrol (Bellei et al., 2003).

Anderson (2004) revisa investigación hasta la fecha sobre escuelas efectivas, y presenta además los hallazgos de distintos estudios, ofreciendo una serie de recomendaciones para estimular el compromiso del alumno y el apoyo para el

aprendizaje, conceptos centrales de la enseñanza efectiva. El autor menciona los siguientes:

- Durante sus presentaciones, los profesores debiesen usar técnicas que mantengan a los estudiantes atentos e involucrados.
- Los profesores debiesen seleccionar tareas no sólo basados en la relevancia del trabajo para la unidad y los objetivos de la clase, sino que en lo apropiado del trabajo para los estudiantes.
- Al asignar tareas, los profesores debiesen establecer estándares para el éxito y hacer saber a los alumnos que se espera que todos ellos los alcancen.
- Los estudiantes debiesen ser responsables de ambos la finalización y la calidad de su trabajo. A su vez, los profesores debiesen asegurarse que los estudiantes han aprendido razonablemente bien lo que se esperaba que aprendieran antes de que se les permita continuar por si solos.
- Los profesores debiesen usar el conocimiento que obtienen del trabajo de sus estudiantes, pero además, proveer a los estudiantes con instrucción adicional orientada hacia sus errores y confusiones.
- Durante el trabajo en sus asientos (o de grupo), los profesores debiesen circular entre los estudiantes y monitorear su trabajo.
- Los profesores debiesen reforzar que los alumnos pongan atención y que pongan el esfuerzo necesitado para aprender y aprender bien.
- Los profesores debiesen monitorear regularmente el involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje.<sup>12</sup>

Otro aspecto que cubrió la investigación de Bellei et al. (2003) dice relación con la implementación de la Reforma Educacional Chilena puesta en marcha desde mediado de la década de los noventa. La intención de los autores no era verificar la eficacia de los programas llevados a cabo por la reforma, sino más bien identificar cómo las escuelas implementaban los objetivos fundamentales y contenidos mínimos

---

<sup>12</sup> Traducido por el autor de esta investigación.

obligatorios. En este sentido, las escuelas se apropiaban del currículum cubriendo todos sus ámbitos para la manera de manera particular. Las escuelas efectivas han demostrado que logran grados de eficacia a través del análisis y reflexión sobre las particularidades que las caracterizan, y desde allí establecer planes de mejora que permitan conseguir un resultado exitoso. Es por ello que “el cambio educativo nunca es la aplicación fiel de un programa, sino el resultado de adaptaciones y decisiones que toman los agentes en la escuela” (Rackzynski & Muñoz, 2006, p. 25). Quizás el lector podrá cuestionar los principios subyacentes en un currículum obligatorio, sin embargo, estas escuelas nos confirman y demuestran que los currícula son modificables, transformables y, que a pesar de ello, pueden ser cubiertos en su totalidad. Por cierto, la capacidad de la escuela de reconocerse a sí misma así como la de sus profesores y su acción pedagógica transformadora, es fundamental al momento de la adaptación del currículo. Sin este paso fundamental, la cobertura sería sólo parcial.

Los estudios sobre América Latina en relación a la investigación sobre escuelas efectivas no son muchos. Sin embargo, ha habido intentos aislados por dar cuenta de estos fenómenos. Martinic y Pardo (2002) ofrecen un estudio de países de la región, incluyendo Chile. Allí se da cuenta de la necesidad de orientar las investigaciones hacia las particularidades de Latinoamérica, dado que la gran mayoría de ellas se basan en modelos investigativos de países desarrollados. En la región, el análisis investigativo debiese estar puesto en reconocer las características de las escuelas efectivas y su relación con el entorno, por ejemplo. En nuestros contextos, los entornos cambian fácilmente a nivel demográfico, económico, por lo tanto, las influencias que éste ejerce sobre las escuelas es cambiante. Por tanto, es necesario poner atención sobre cómo las escuelas manejan estas emergencias y las hacen parte de su análisis. Lo cierto es que son prácticamente inexistentes las investigaciones latinoamericanas relacionadas con este punto.

Scheerens (2005) presenta la evidencia proporcionada por Hanushek (1995 en Scheerens, 2005), sobre el estudio de 96 investigaciones en países en desarrollo

en relación a investigaciones realizadas en países desarrollados, presentando la información en porcentajes. En ella se puede observar la relevancia de factores que, en países industrializados no serían tan claves como sí lo son para los países subdesarrollados. Veámoslo.

Input	Industrialized countries	Developing countries
	% sign. positive associations	% sign. Positive associations
Teacher/pupil ratio	15%	27%
Teacher's education	9%	55%
Teacher's experience	29%	35%
Teacher's salary	20%	30%
Per pupil expenditure	27%	50%

Tabla 1. Resumen de investigaciones sobre educación efectiva (Scheerens, 2005)

Una de las cifras que mayormente y a la vista se transforma en clave al momento de la revisión de factores de incidencia en la efectividad es la educación del profesorado y la inversión en el gasto por alumno. En este caso, se evidencia que profesores mejor preparados estarían en mejores condiciones de ejecutar mejoras pedagógicas que los que no lo están, y por otro lado, que las subvenciones del estado deben aumentar, de manera tal de que éste se refleje en el gasto por alumno.

En Chile, la preocupación por la formación inicial docente ha obedecido principalmente a los resultados obtenidos por los profesores en la evaluación docente, mecanismo utilizado por el Ministerio de Educación para supervisar y cerciorarse de los conocimientos disciplinares y pedagógicos de los profesores del país. El resultado no ha sido positivo. De hecho, una gran mayoría de los profesores se encuentran en niveles básicos de conocimiento, existiendo un porcentaje bastante alto de profesores que no manejan sus disciplinas y tampoco los conocimientos pedagógicos. En el caso de los profesores de inglés ha sido catastrófico. Los

profesores no alcanzan los niveles de aprobación con un 59% en cuanto a la disciplina, e increíblemente, en cuanto a las metodologías de enseñanza aprendizaje sólo se logra un 38%.<sup>13</sup> Claramente, estas cifras y las presentadas por Schreeners son preocupantes y determinantes de los logros alcanzados por los alumnos y alumnas chilenos.

Por esta razón, y por los resultados obtenidos por profesores de otras disciplinas y de enseñanza básica, el Mineduc ha creado instancias de mejoras en la enseñanza superior a través de programas Mecsup para carreras de pedagogía y del programa INICIA, cuyos objetivos son fortalecer la formación inicial docente. Las acciones han tendido a la actualización de mallas curriculares y programas de estudio, así como de enfoques educativos y disciplinares.

Por otro lado, en la realidad chilena, como ya hemos sostenido, la educación es considerada una prioridad nacional. Los estados reconocen que la implementación de políticas públicas serias y sostenibles en el tiempo no depende únicamente de la gobernabilidad de los países, sino que también de la decisión conjunta y de acuerdos país. En nuestro caso, se han realizado acuerdos de ese estilo, y a contar del presupuesto 2010 y consecutivamente se ha aumentado sostenidamente el presupuesto en educación. Estas decisiones son tomadas, también, desde un punto de vista económico que presente desarrollo para el capital humano del país, y de esa manera, conseguir mejores ofertas de mercado, negocios, creación de plataformas globales, entre otros.

Si los esfuerzos están siendo puestos en la protección al derecho de la educación de manera tal de que exista equidad y calidad en los sistemas educativos, nuestras metas deben ser altas también en términos micro. Debe existir un mecanismo concreto de intervención de las escuelas con resultados críticos de manera tal de replantear su rol. Como se ha comentado hasta aquí, la mayoría de las

---

<sup>13</sup> Los porcentajes aquí mencionados corresponden al año 2007 y fueron obtenidos al recibir los propios puntajes de dicha prueba de quien escribe en comparación a los logros nacionales.

escuelas efectivas han sido críticas en algún momento, y desde allí se han repensado como institución. En Chile se crearon a principios de los noventa diversos mecanismos de fortalecimiento y se han ido implementando, renombrando y remodelando. Sin embargo, no todas estas escuelas consiguen superar las barreras de sus contextos al revisar sus resultados en pruebas estandarizadas. Sin duda, estamos frente un desafío país que debe atenderse prontamente en pos de los aprendizajes de los estudiantes chilenos.

## **2.4. Las prácticas profesionales o Prácticum: conceptos e importancia**

### **2.4.1. De los objetivos del prácticum y su caracterización**

Según Cochran-Smith & Lytle (1999), los profesores aprenden a enseñar enseñando. Más allá de lo que la investigación respecto del prácticum nos recuerda, el sentido común y la experiencia de vida nos transmiten esta misma noción. A lo largo de nuestra propia existencia y experiencia, vamos generando estructuras personales y sociales respecto de nosotros mismos que nos permiten enfrentarnos mejor ante los eventuales hechos de la vida humana y nuestras relaciones con los otros. Esta interacción con la experiencia como ya nos proponía Rousseau y Dewey es la que nos permite aprender, desaprender y reaprender. Es por ello fundamental que en la vida profesional, al igual que en cualquier otro aprendizaje de la vida, seamos capaces de relacionarnos con la experiencia. En este sentido, el prácticum se transforma en un eje fundamental de la formación inicial docente.



Es innegable a estas alturas que el prácticum es un componente central de la formación de profesores (Moody, 2009; Smith, 2010; Tillema, et al., 2011; Mtika, 2011; Glickman & Bey, 1990; Haigh & Tuck, 1999; Hill and Brodin, 2004; Koc, 2012) y parte integral del desarrollo profesional de los mismos puesto que molda sus creencias y percepciones respecto de la enseñanza (Mitka, 2011; Gustafson & Rowell, 1995). Asimismo, es considerado uno de los aspectos más influyentes en la educación de los profesores en formación (Ferrier-Kerr, 2009) así como un punto crítico en su desarrollo en cuanto primera experiencia con la enseñanza (Al Sohmani, 2012). En suma, el prácticum es la piedra angular del desarrollo profesional del profesorado (Morehead et al., 2003) y provee las bases para el desarrollo profesional futuro de los profesores (Kennedy, 2006).

Siguiendo a Pacios (2013), el objetivo de la práctica es integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje al interior de terrenos reales que le permitan ejecutar concretamente lo aprendido, observando el aspecto práctico de la profesión. En este sentido, el prácticum constituye una oportunidad para la integración de la teoría y la práctica (Blunden, 2000; Xiuli, 2011), permitiendo a los practicantes explorar cuestiones respecto de las estrategias de enseñanza aprendizaje a través de la reflexión crítica de su experiencia (Xiuli, 2011). Esta articulación teoría – práctica, o en palabras de Blunden (2000), este puente entre estos dos mundos conectados pero distintos, permite testear las ideas propias respecto de la enseñanza a través de la práctica lo que conlleva una acción (Akcan, 2009). Consecuentemente, este espacio de contacto con el mundo profesional ha conseguido convertirse en una instancia altamente valorada tanto por los futuros profesionales como por los distintos agentes involucrados en este proceso (Lee, 2003).

En el proceso de convergencia europeo, las prácticas han despertado gran interés en donde la principal preocupación ha sido el favorecimiento de la inserción de los profesionales en el mundo del trabajo (Pascual & Núñez, 2012). En particular, en España se ha acrecentado la investigación respecto de la práctica de los futuros profesionales, existiendo un especial énfasis en el prácticum del profesorado. Blanco

& Latorre (2008, cit en Pascual y Núñez, 2012) reconocen las siguientes líneas de investigación:

- a) investigaciones sobre la eficacia y eficiencia de las prácticas,
- b) trabajos sobre las expectativas, percepciones y valoraciones de los estudiantes y tutores; y
- c) sobre las aportaciones de las nuevas tecnologías a las prácticas externas, entre otras la tutorización on-line, e-diarios, foros y experiencias colaborativas en red. (Pascual & Núñez, 2012)

Asimismo, León & López (2006) señalan que la investigación respecto de la práctica reconoce la importancia de esta instancia como experiencia formativa. Entre los puntos principales que los autores recalcan se encuentran:

- a) la clarificación de la vocación,
- b) la generación de relaciones cooperativas entre profesores y estudiantes,
- c) la investigación sobre los aspectos emocionales en juego en el proceso de práctica,
- d) el desarrollo de las habilidades profesionales,
- e) el descubrimiento de otros puntos de vista en un espacio experiencial protegido. (León y López, 2006)

Por otra parte, Bretones (2013) da cuenta de la indagación en las estrategias de formación práctica de los estudiantes de Magisterio. El autor distingue dos estrategias profesionales necesarias en la formación práctica e indicadores de cada una:

- a) Estrategias generales.
  - i. Se requiere de parte de los estudiantes en práctica tanto conocimiento procedimental como conceptual debido a que el quehacer docente es complejo y demanda decisiones prudentes, recursos y creatividad.

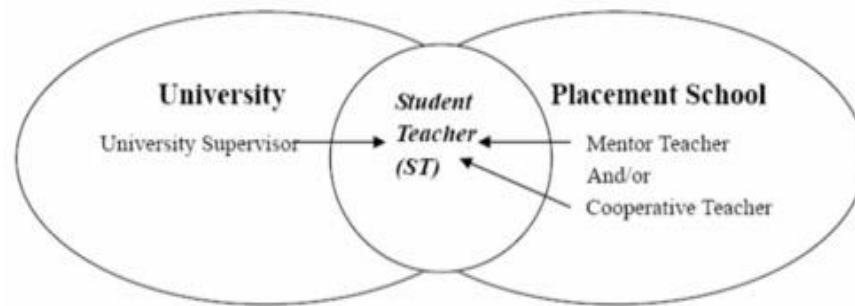
- ii. La elección de centros escolares y tutores debe ser cautelada de manera tal que estos sean los adecuados.
- iii. El periodo de duración de las prácticas debe extenderse.
- iv. Las experiencias prácticas y la formación teórica deben integrarse, por tanto, la reflexión teórica es necesaria en la formación práctica, y las actividades prácticas deben estar presentes durante la formación teórica.
- v. En relación al punto anterior, Bretones (2013) sugiere una colaboración estrecha entre Universidad y Escuela.

b) Estrategias específicas.

- i. Es primordial reflexionar sobre el contexto del centro escolar concreto revisando sus particularidades.
- ii. Es conveniente visitar el centro escolar antes de comenzar las prácticas y conocer sus planes de trabajo. El autor se aventura en recomendar realizar alguna sugerencia de tener aquella posibilidad.
- iii. La elaboración de un diario o cuaderno de notas que sirva como base para la redacción de la Memoria e Informe de investigación-acción.
- iv. El tutor debe poseer una actitud flexible de manera tal que el estudiante en práctica pueda llevar a cabo sus propias iniciativas.
- v. El sistema de evaluación debe ser compartido. (Bretones, 2013)

El resultado de las investigaciones, en términos generales, dan cuenta de un estilo y contexto de ejercicio práctico basado en un modelo pedagógico que tiende a ser el mismo. Para Xiuli (2011), el modelo prevalente es el siguiente:

Figura 3. Modelo prevalente de formación de profesores.



**Fuente:** Xiuli, M. (2011). Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum — Without Mentor Teachers' Support. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(8), 329–340.

Este modelo pone en el centro al estudiante en práctica en donde las influencias tanto de la universidad como del centro escolar tienen un rol interconectado. En el caso chileno, el modelo es aceptado, sin embargo, la interconexión entre la universidad y la escuela tiende a ser pobre. En este sentido, el modelo de prácticas debe ser revisitado. Según Goh and Matthews (2011), este modelo debe ser reconsiderado en pos de una formación de profesores más efectiva al momento de enfrentar las complejidades y demandas inherentes a la enseñanza novel.

Es por ello que han surgido voces críticas respecto del prácticum y cómo este es llevado a cabo desde los planes de formación inicial de profesores. Iglesias & Rubia (2001) evidencian las limitaciones presentes en las prácticas externas, fundando sus críticas en tres líneas:

- a) Existen restricciones organizativas y de condición de los centros escolares principalmente por la dificultad de conseguir el número suficiente de tutores centros de práctica y de las características adecuadas de los mismos, lo que a juicio de los autores no permitiría la calidad de la experiencia formativa.
- b) Limitaciones administrativas al interior de las universidades, pues no siempre es valorada la dedicación institucional a estas tareas.
- c) Aspectos curriculares que en ocasiones ponen de manifiesto gran desconexión entre los contenidos teóricos y la práctica cotidiana en los

centros y la escasa incidencia que éstas tienen en la adquisición de competencias y en el desarrollo de actitudes críticas y reflexivas necesarias para el ejercicio de la profesión.

Estas limitaciones se presentan como parte de un mecanismo tanto académico como administrativo de la práctica que no pone al centro el proceso formativo y las experiencias profesionales como parte del desarrollo de los futuros docentes. En ese sentido, los estudiantes en práctica se enfrentan a un periodo difícil en donde “chocan con la realidad al no encontrar lo que esperaban” (Bretones, 2013). Es por ello crucial considerar procesos de acompañamiento que permitan facilitar este aspecto de la formación de los practicantes.

#### **2.4.2. Preconcepciones sobre la práctica: el choque con la realidad**

El primer encuentro con la profesión docente es por un lado una experiencia de descubrimiento, y por otro, de supervivencia (Caires, 2003). Este fenómeno que surge en la práctica se denomina *reality shock* o choque con la realidad en español (Cole & Knowles, 1993; Tillema, 2000; Veenman, 1984). El fenómeno ocurre cuando el practicante se encuentra con las divergencias entre la teoría y la práctica por un lado, y por otro, debido al espacio que existe en el imaginario que los practicantes han construido a lo largo de su vida como estudiantes y la realidad que enfrentan al aproximarse nuevamente a la escuela. Por otra parte, los futuros docentes cuentan con altas expectativas respecto al éxito que devendría en su futuro como profesionales (Bullough, 1997), lo que, por cierto, se convierte en otro elemento a favor de este choque con la realidad. En este sentido, los practicantes creen que son capaces de controlar todas las facetas de la profesión y del ethos de la escuela (Flores, 2006), sin embargo, al encontrarse con condiciones que no esperaban y que configuran lo desconocido del desempeño en aula y de la organización escolar, los practicantes se ven tensionados a cuestionar sus propias creencias.

Este fenómeno es bastante común entre los practicantes pero sus consecuencias varían en cuanto a su profundidad e intensidad (Brown, 2006; Caires, 2003; Caires et al, 2010). En la mayoría de los casos, este primer choque con la realidad tiende a superarse a través del tiempo de manera gradual (Caires et al, 2010).

Respecto de las causas del reality shock, y de acuerdo a Saifullah et al. (2013), es posible observar que las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje tiene sus raíces en las experiencias de vida. Richardson (1996), a su vez, identificó tres agentes principales sobre el fenómeno que tienen relación con las experiencias de los practicantes: la experiencia personal, la experiencia con el sistema de enseñanza y de instrucción, y la experiencia con el conocimiento formal.

Para Saifullah et al. (2013), las experiencias personales constituyen un aspecto crucial y por sobre otro tipo de creencias pues están asociadas a la construcción de mundo. Es decir, incluyen las creencias sobre uno mismo y sobre los otros, las creencias religiosas, las ideologías, la herencia cultural, el género, la ubicación geográfica, entre otros, elemento que trascenderían en las creencias que posee el individuo respecto del sistema de enseñanza y la escuela. Por otro lado, Nespor (1987) asigna mayor relevancia a las experiencias escolares a través de la discusión sobre los episodios críticos vividos durante el periodo propio de formación escolar basando sus conjeturas en la noción de memoria episódica, pues aquellos eventos críticos moldearían las propias creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lortie (1975) ya argumentaba que las experiencias en el prácticum eran modeladas por una 'creencia innata' respecto de la enseñanza que estaría fundada en la experiencia del propio proceso de enseñanza bajo el cual el practicante se formó.

Siguiendo los juicios de Lortie (1975), es posible atestiguar que la investigación sobre las creencias de los practicantes se basó en un primer momento

en una relación causa – efecto. El objetivo tenía que ver primordialmente con reconocer aquellos factores que incidían en la praxis de manera tal de proporcionar indicadores de efectividad sobre la enseñanza. No obstante, la investigación actual comprende los fenómenos de manera dinámica y compleja en donde las creencias configuran acciones pero también generan cambios sobre la praxis, se modifican y además se crean e incluyen nuevas creencias (Richardson,1996; Fang,1996; Saifullah et al., 2013; Sheen & O’Neill, 2005; Smagorinsky et al., 2004; Borg, 2003; Cabaroglu & Roberts, 2000; Stuart & Thurlow, 2000).

Por otra parte, y a pesar de la atención que se le ha dado a explorar los efectos de las creencias de los estudiantes practicante sobre su actuar docente, existen vacíos investigativos. Richardson (1996) propone que, de manera tal de examinar las creencias de los estudiantes, se debiesen utilizar metodologías cualitativas y especialmente los estudios de caso de manera tal de conseguir información más profunda sobre las creencias de los estudiantes practicantes por un lado, y por otro para observar la relación entre las creencias y el desempeño en aula. Por su parte, autores como Beswick (2006), Borg (2003) y Minor et al. (2002) concuerdan en algunos lineamientos para la investigación en el área sugiriendo el uso de enfoques que permitan un análisis profundo, la observación de las creencias de los practicantes puestas en juego en la sala de clases y el seguimiento de los practicantes durante los primeros años de servicio una vez graduados.

Un estudio interesante es el de Bretones del año 2013, el que da cuenta de las creencias de los estudiantes de magisterio en prácticum y de las estrategias didácticas utilizadas por estudiantes y sus mentores en ocho centros escolares. Como resultado de las opiniones y creencias observables en los estudiantes, Bretones (2013) coincide con Ortiz et al. (1997) y concluye que los practicantes poseen una doble respuesta en oposición en cuanto a la actitud demostrada hacia la práctica. Por un lado, los estudiantes poseen una actitud positiva hacia esta instancia pero es negativa en cuanto a la formación recibida en la universidad. En este sentido, el autor comprende que existe una valoración de la práctica por sobre la teoría.

Asimismo, profundiza en las prácticas de aula utilizadas por los estudiantes encontrando que los practicantes utilizan mayormente estrategias didácticas convencionales. Al indagar respecto a las creencias al respecto, Bretones (2013) explica que los estudiantes manifestaron valorar dichos métodos como eficaces, aduciendo, entre otras cosas, a la complejidad de su alumnado en cuanto a diversidad de este. En otras palabras, los practicantes mencionaron que dichos métodos permitían lidiar con las distintas capacidades de sus alumnos, su procedencia cultural, su clase social y el rendimiento escolar (Bretones, 2013). Por otra parte, el autor califica como el resultado más importante que se obtuvo de este estudio a los hallazgos relacionados con la metodología utilizada por los mentores. El método más usado en todos los centros consistía en un enfoque clásico – tradicional, quedando de lado el abordaje de metodologías que permitan un aprendizaje participativo y por descubrimiento (Bretones, 2013). Sin duda, el efecto que posee el modelo pedagógico utilizado por los mentores sobre los practicantes es evidente (Bretones, 2013; Bretones, 1996; Barquin, 2002). Los resultados consistentes de Bretones (2013) que corroboran estudios anteriores dejan en evidencia una situación preocupante. Es por ello que el autor discute la pertinencia de algunas prácticas pues estarían basadas en estereotipos y no reconocerían las necesidades individuales del alumnado escolar siendo incapaces, además, de “generar ciudadanos morales y reflexivos” (Bretones, 2013, p. ).

Opuesto a lo anterior, un estudio del año 2011 llevado a cabo en Singapur por Noonis & Jernice evidenció que la práctica permitió a un grupo de estudiantes practicantes comprender de mejor manera las necesidades individuales de su alumnado así como el nexo recíproco existente entre la teoría y la práctica. Sin embargo, es preciso aclarar que el estudio no abordó el desempeño de los practicantes en el aula, por tanto, es difícil poder asegurar que estas convicciones manifestadas por los estudiantes hayan sido necesariamente llevadas a cabo en lo concreto.



No obstante lo anterior, es oportuno reconocer que, independientemente de los resultados obtenidos en la práctica, estas instancias proveen espacios de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Tarman (2012) halló en su investigación que las experiencias en terreno proporcionan oportunidad para reflexionar respecto de la enseñanza como parte de la profesión así como también les permite a los practicantes modificar las percepciones de sí mismos respecto de la carrera docente. La reflexión es una de las estrategias largamente ahondadas en la literatura como eje del proceso de práctica. Veámoslo a continuación.

### **2.4.3. La reflexión pedagógica sobre la práctica docente**

Hoy en día la reflexión es considerada una estrategia clave al momento de enfrentar la práctica docente. Desde Schön (1983, 1987) en adelante, la reflexión docente aparece como un agente del desarrollo profesional de los docentes. Para Schön (1983), la mejora de la propia práctica pedagógica depende de la calidad de la reflexión que el docente posea. Consecuentemente, la reflexión se transformaría en una reflexión para la acción (Farrell, 2007; Schön, 1983; 1987). Asimismo, la práctica pedagógica reflexiva permitiría a los profesores reflexionar críticamente sobre su trabajo y permitiría que éstos desarrollasen estrategias para el cambio (Farrell, 2007; Lee, 2007), en donde el mismo docente se hace responsable de los desafíos que le presenta el proceso de enseñanza aprendizaje (Zeichner & Liston, 1996; Barlett, 1997). Es decir, la reflexión sobre la práctica y para la acción sería un motor del propio desarrollo profesional. En este mismo sentido, y dado que este hacer o accionar desde la reflexión pero desde y sobre la praxis así como el efecto que ésta tiene eventualmente en los sujetos, la reflexión se transformaría, además, en una práctica social (Solomon, 1987).

A pesar de la importancia atribuida a la reflexión de la práctica docente, existen algunos puntos disonantes respecto a ella. Por ejemplo, Day (1993) discute la modalidad reflexiva. Aun cuando concuerda con la importancia de la reflexión

sobre la comprensión y la mejora de la propia experiencia profesional, Day reflexiona sobre la idea de Schön (1983) respecto de las conversaciones que los profesores sostienen respecto de su trabajo, pues Schön no discute respecto de cómo los profesores pueden reflexionar juntos sobre su trabajo aunque le atribuye importancia. Siguiendo esta misma línea, Gün (2011) explora la importancia de la reflexión en los programas de formación de profesores. La autora discute respecto al entrenamiento de la reflexión aduciendo que no es posible que los profesores sean capaces de reflexionar si éstos no han sido entrenados específicamente en cómo hacerlo de manera efectiva. En consecuencia, sería necesario contar con herramientas o estrategias delimitadas y claras que permitan generar un entrenamiento de la reflexión crítica en los estudiantes de programas de formación de profesores de manera tal de que estos sean capaces de llevar a cabo una práctica reflexiva tanto individual como colectiva.

Por otra parte, es importante considerar que el prácticum es un espacio en sí mismo de reflexión. En otras palabras, el prácticum crea instancias de reflexión dotando a los practicantes de oportunidades de confrontación entre sus prejuicios e ideas preconcebidas sobre la enseñanza y la realidad (Smith, 2010). Es por ello vital promover los procesos reflexivos tanto individuales como colectivos como parte del acompañamiento de sus procesos de práctica así como también como parte del entrenamiento de esta estrategia de su formación profesional, de manera tal de fundar las bases iniciales de lo que sería un ejercicio docente responsable, autónomo y social en el futuro. El rol del mentor y el tutor se vuelve fundamental.

#### **2.4.4. La mentoría y el rol de los mentores**

Cuando intentamos definir la mentoría, nos encontramos primeramente con una diversidad conceptual respecto de los términos utilizados para este proceso. En general, se ha usado sinónimamente el término de tutoría. La diferencia ha residido principalmente en quien realiza el proceso de mentoría, ya sea el supervisor o el

profesor cooperador del centro escolar. Primeramente, y para el caso chileno, se ha aplicado de manera bastante tradicional los términos de supervisor para el profesor universitario y profesor guía para el caso del profesor de la escuela. En este contexto, quien se encarga del proceso de mentoría de manera formal es el profesor supervisor. La retroalimentación entregada por el profesor guía suele ser informal. En el mundo anglosajón existen también complejidades en cuanto a la definición del concepto. En términos globales, el proceso de mentoría es atribuido al profesor supervisor o al profesor guía de manera indistinta. Sin embargo, es necesario aclarar que la modalidad inglesa en particular tiende a concebir la mentoría desde la mirada del profesor guía. Para poder delimitar el uso del concepto, se tratará a continuación al proceso de mentoría como un espacio colegiado cuyas responsabilidades y funciones recaen en todos los agentes, por tanto, este espacio de diálogo podría estar a cargo del supervisor, el profesor guía, los pares o el mismo practicante.

En pos de dilucidar el concepto, a continuación observaremos algunas definiciones. Para Kwan & Lopez-Real (2005), la mentoría es el proceso que ayuda a los profesores practicantes a transformarse en profesores profesionales. Es, entonces, un componente crítico de la práctica de una enseñanza de calidad dado que es la fuente de apoyo la práctica y es parte del aprendizaje de los practicantes en su proceso de formación (Nicholson, 1999). Asimismo, la mentoría puede ser reconocida como una relación además de un proceso (Awaya et al., 2003). En otras palabras, la mentoría tendría dos componentes: un aspecto relacional y otro procesual. Según Awaya et al (2003), el primer aspecto tendría que ver con el apoyo natural y cuidadoso de la mentoría y el último guardaría relación con la inducción en profesión docente o como diría Wenger (1998) en una comunidad de práctica.

Los formadores de profesores han discutido dilatadamente respecto de la mentoría como un ejercicio en el desarrollo profesional de los profesores en formación, discutiendo respecto de las posibilidades de intervención en las concepciones de los practicantes sobre la enseñanza (Freeman, 1990; Guyton & McIntyre, 1990; Feiman-Nemser, 1998; Jonson, 2008). Por otro lado, también se ha

explorado la importancia que los practicantes asignan al consejo y sugerencias del mentor (Garmon, 2001). Los primeros estudios sobre la mentoría de profesores muestran que el rol de los mentores es cardinal en el desarrollo de la experticia en la enseñanza durante las experiencias de practicum (Guyton & McIntyre, 1990). Sin embargo, es en la investigación reciente en donde se le ha destinado mayor atención y, por tanto, es posible observar mayor productividad científica (Bradbury, 2010; Orland-Barak, 2010; Siry, 2011; Wang & Odell, 2007). De hecho, existe variedad investigativa en cuanto a la mentoría cuyos hallazgos han permitido recomendar una serie de variadas directrices para llevar a cabo las sesiones de mentoría (Easton, 2008; Jonson, 2008; Malderez & Bodóczy, 1999).

Volcando la mirada a los practicantes, es necesario recordar el punto crítico en el que se encuentran. En consecuencia, el diálogo que puedan sostener los mentores con sus estudiantes es decisivo (Smith, 2010), especialmente respecto de la retroalimentación que el mentor sea capaz de generar, considerando en particular que la calidad de éste sería la base para una práctica de calidad (Holi. & Al-Adawi, 2013). Para Smith (2010), la retroalimentación constituye el corazón de la evaluación y, asimismo, para Copland (2011) la retroalimentación del mentor proporciona consejos y sugerencias a los estudiantes entregando aspectos positivos y negativos de la clase. Es por ello que para Copland “la retroalimentación y la práctica pedagógica son consideradas un componente central en la formación de profesores” (Copland, 2009, p. 466). Según Copland (2011), las sesiones de retroalimentación de la práctica poseen cinco momentos:

- a) El practicante se autoevalúa explorando su clase y analiza los puntos débiles y fuertes de la misma. Según el autor, esto suele tomar poco tiempo.
- b) El mentor critica la clase estableciendo los puntos positivos y negativos de la misma, proporcionando consejo y sugerencias. El practicante mientras tanto asume esta retroalimentación.
- c) Los compañeros de mentoría proveen retroalimentación a su par respecto de la clase analizada, generalmente de manera descriptiva.

- d) El mentor realiza preguntas a los practicantes sobre momentos o secciones específicas de la clase.
- e) Los practicantes inician la conversación tratando temas relevantes sobre la clase llevada a cabo. (Copland, 2011)

Cabe destacar que el modelo que describe Copland es atingente a su contexto, y no representa necesariamente los modelos imperantes en distintos sistemas. En el caso chileno, existe variedad de estrategias y modelos, de ahí que no es posible asegurar que el modelo presentado por Copland sea el más óptimo. De hecho, es posible observar que el momento autoevaluativo ocupa poco tiempo de la sesión. Por otra parte, la entrega de la retroalimentación supone una escucha activa pero no imperiosamente un diálogo entre las partes. Además, la revelación de aspectos débiles o fuertes pueden afectar de algún modo a quienes participan de la sesión, es decir, los comentarios pueden generar espacios de desarmonía tanto interna como entre los practicantes. Igualmente, es posible observar que la sesión está más bien centrada en el mentor y su capacidad de sugerir y realizar observaciones respecto de la clase enseñada. De todos modos, es necesario aclarar que Copland pretende describir un modelo de sesión de retroalimentación y no una normalización de una sesión ideal.

En cuanto a la centralidad de la retroalimentación y la dependencia de los practicantes en la misma, existe en algunos casos insatisfacción respecto de la retroalimentación recibida, incluyendo la forma en la que ésta es entregada (Al Sohmani, 2012). Es importante tener en cuenta el sitio de poder en que se encuentra el mentor cuyo rol atribuido es mejorar las habilidades de sus estudiantes y el desequilibrio en el que se encuentra el estudiante. Por una parte, el practicante se encuentra en un momento de aprendizaje complejo en donde requiere guía y consejo, por ende, la respuesta del mentor se vuelve fundamental.

White (2007) investigó a un grupo de practicantes en Nueva Zelanda en donde se les preguntó sobre lo que entendían por el concepto de retroalimentación, lo que

esperaban obtener de lo que recibían, sobre la manera en que esperaban que se realizara la retroalimentación y lo que encontraban útil en relación su desarrollo profesional en esta instancia. Los resultados evidenciaron que la retroalimentación oral fue percibida como la más útil, aunque se valoraron tanto la retroalimentación oral como la escrita. Además, se valoró que se entregaran tanto los aspectos negativos como positivos. White (2007) asume que una mezcla de ambos tipos de retroalimentación, escrita y oral, es ineludible de manera tal de proveer información efectiva.

A pesar de la magnitud de la retroalimentación, para Holi & Al-Adawi (2013) la retroalimentación de la práctica debiese ser dialógica y no impuesta. Además, los autores ahondan en las posibilidades de una retroalimentación inmediata o retrasada. De acuerdo a sus hallazgos, los practicantes valoran mayormente a la retroalimentación inmediata, por lo cual este tipo de retroalimentación debiese ser fomentada. Respecto de la retroalimentación escrita y oral, concuerdan con White (2007) en cuanto a la combinación de ambos tipos, aunque acentúan la retroalimentación escrita para destacar los aspectos positivos y negativos de la clase.

Ya revisados algunos aspectos conceptuales y de discusión, es necesario revisar cuáles son los roles que se esperan de los mentores. Furlong & Maynard (1995 en Xiuli, 2011) categorizaron los roles del mentor en cuatro áreas. La primera tiene que ver con el rol de modelo en donde se espera que el estudiante observe y colabore con el mentor. La segunda tiene que ver con el rol de coach, en donde se espera la observación sistemática y la reflexión sobre la práctica focalizando los aprendizajes en los componentes de la enseñanza. La tercera se denomina amigo crítico, en donde se re-examina la clase planificada de manera tal de desarrollar una enseñanza efectiva. Y finalmente el rol de co-indagador en donde se establecen proceso de co-enseñanza y co-supervisión permitiendo develar área de investigación sobre la práctica. Los roles, las estrategias de mentoría y el foco en el aprendizaje de los estudiantes son resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 2. Categorización del rol de los mentores según Furlong & Maynard (1995)

Roles	Mentoring strategies	Focus of STs' learning
Model	student observation & collaborative teaching focused on rules and routines	rules, rituals & routines; establishing authority
Coach	observation by the student; systematic observation & feedback on students' performance; mentors facilitating reflection-on-action	teaching components
Critical friend	student observation; re-examining of lesson planning	understanding students' learning; developing effective teaching
Co-enquirer	collaborative teaching; collaborative supervision	investigating the grounds for practice

Fuente: Xiuli, M. (2011). Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum — Without Mentor Teachers' Support. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(8), 329–340.

Por otra parte, Nicholson (1999) categorizó los roles del mentor en cinco. Primero, el rol de entrenador, en donde el mentor es quien posee las habilidades necesarias para que el practicante pueda desarrollar las propias a través de la guía sistemática. Segundo, el de coach reflexivo, en donde el mentor instruye a los practicantes en las distintas herramientas de reflexión y fomenta distintos niveles de reflexión en la planificación, implementación o evaluación. Tercero, el rol de co-indagador, en donde se espera que el mentor sea un participante par en la indagación en el conocimiento. Cuarto, el rol de consejero, en donde se espera que el mentor se transforme en un apoyo respecto de las experiencias sociales y emocionales de los practicantes. Y finalmente, el rol de modelo, en donde el mentor se convierte en un modelo de profesor a seguir.

Por otro lado, Kwan & López-Real (2005) definen diez roles de los mentores. Estos roles según los autores pueden variar en el tiempo. El primero tiene que ver con el rol de observador de las acciones de los practicantes, el segundo con la entrega de retroalimentación, el tercero con el rol del mentor como modelo a seguir, el cuarto con el rol del consejero, el quinto con el rol de amigo crítico, el sexto como instructor de la acción, el séptimo con el rol de administrador de las rutinas escolares, el octavo como evaluador de los aprendizajes de sus practicantes, el noveno como controlador de la calidad de la enseñanza y el décimo como

compañero mutuo en donde se entiende la práctica docente como una experiencia de aprendizaje para ambos actores.

Tabla 3. Categorización del rol de los mentores según Nicholson (1999)

Roles	Description
Trainer	Who is in possession of skills and capacities that the trainees must be inducted to. The trainer bears a greater responsibility for providing a systematic programme of instruction towards producing a pre-specified teacher competence.
Reflective coach	Who helps student teachers to use different kinds of reflection as a tool for professional development. Reflection might involve the participants working through a cyclical process or other reflective models involved in reflective teaching: planning, implementing, reflecting or evaluating.
Co-enquirer	Who participates as an equal in the process of enquiry in the knowledge that she or he may also gain from an exercise, which is close to action research.
Counsellor	Who, as a source of social-emotional support to student teachers, listens, probes, clarifies, accepts, has empathy and advises on student teachers' emotional or social problems associated with student teachers' field experience.
Model	Who, is a role model of a teacher professional for the student teachers

Fuente: Xiuli, M. (2011). Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum — Without Mentor Teachers' Support. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(8), 329–340.

Tabla 4. Categorización del rol de los mentores según Kwan & López-Real (2005)



Roles	Description
Observer	Observing the ST's lessons, preparation, attitude and general professional behavior.
Provider of feedback	Discussing the STs' performance in teaching.
Role model	Setting a good example to the STs by their own professional behavior.
Counselor	Being able to help the ST with any personal / professional problems that arise.
Critical friend	Offering constructive criticisms to the STs about their teaching
Instructor	Giving the STs specific instructions on how to teach
Manager	Ensuring school routines are observed by the STs
Assessor	Having responsibility for assessing the performance of the STs
Quality controller	Ensuring the pupils receive a minimum standard of competent teaching from the ST
Equal partner	Mentor and ST mutually supportive and learning from each other.

**Fuente:** Xiuli, M. (2011). Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum — Without Mentor Teachers' Support. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(8), 329–340.

Como es posible observar, los profesores mentores tienen una enorme responsabilidad. Es por ello que surgen preguntas respecto sobre quien tiene la responsabilidad finalmente en la formación práctica de los profesores. ¿Está realmente la universidad haciéndose cargo de los estudiantes que forma o atribuye esta responsabilidad respecto de la formación práctica a la escuela? ¿Es realmente la universidad la responsable de aquellos a través de sus supervisores? ¿O lo es la escuela con sus profesores guías o mentores? ¿Cuál es rol del practicante como futuro docente y profesional autónomo en este proceso, recordando que es justamente él o ella quien deberá tomar decisiones en desarrollo profesional? ¿Cuál es el rol de los 'compañeros de ruta' en este proceso de practicum? ¿Será posible que ellos mismos puedan llevar a cabo los roles del mentor a través de la reflexión y hasta qué punto? Estas preguntas permanecen sin respuesta y se encuentran bajo discusión constante, por lo que este debate será abordado a continuación.

#### **2.4.5. La triada universidad, escuela y practicantes: una cuestión sin resolver.**

La relación que existe entre la escuela y la universidad es, sin duda, un tema de controversia, especialmente cuando reconocemos que quienes se encuentran en medio de esta tensión son los futuros profesores. Son estos mismos quienes manifiestan preocupación por desconexión entre sus experiencias de practicum y lo establecido en los programas de formación en sus universidades, por lo que la discusión respecto de esta disparidad ha sido objeto de estudio en la formación de profesores (Kagan, 1992; Korthagen, 2001).

En general, los modelos tradicionales de práctica consideran una triada compuesta por los estudiantes practicantes, los mentores o profesores guías de las escuelas, y los supervisores de la universidad (Farrell, 2008). Esta triada no ha variado significativamente en los últimos veinte años (Zeichner & Liston, 2013; Hyatt, 2015).

En la revisión de la literatura, es posible asegurar que a través de los años existe acuerdo en el alcance que asienta la relación entre las instituciones formadoras y las escuelas. Igualmente, el interés por reciprocidad entre las instituciones y una colaboración estrecha no es nuevo. De manera tal que los practicantes, quienes son parte de esta triada de formación, logren alcanzar las competencias imprescindibles para una enseñanza de calidad, es fundamental la cooperación mutua comprendiendo que las responsabilidades formadoras son también mutuas, lo que acarrea indudablemente un plan de transformación recíproca (Saifullah et al., 2013; Fullan, 1993).

En este sentido, el compromiso y liderazgo de los centros escolares es clave. Timperley et al. (2007) dan cuenta de estos puntos. Los autores señalan que este compromiso es aún más visible cuando el mismo director de escuela asiste a las sesiones de aprendizaje dirigidas por la Universidad hacia los mentores y supervisores. Del mismo modo, los autores señalan que un perfil alto, la autonomía y el apoyo activo de los líderes de los centros escolares contribuyen positivamente a la

construcción del rol docente. No obstante, la construcción de estas confianzas y compromisos toman tiempo. Según Utley et al., (2003), coordinadores de práctica en los centros escolares han relatado que para poder articular esta relación comprometida se ha requerido tiempo.

En consecuencia, las responsabilidades conjuntas de la triada son ineludibles, pues además, dado el carácter que el practicum posee, las experiencias prácticas permiten establecer cambios curriculares orientados a las necesidades formativas de los futuros docentes en la praxis y, por tanto, a sus futuros alumnos (Saifullah et al., 2013; Farrell, 2008). Es por ello preciso repensar la triada y sus cometidos de manera tal de preparar efectivamente a los profesores en formación como sujetos capaces de enfrentar las dificultades propias de la enseñanza novel (Goh & Matthews, 2011).

Una de las dificultades que enfrenta este repensar del modelo de triada, radica en que los criterios institucionales de las universidades tienden a responsabilizar a los profesores mentores en cuanto a las prácticas de aula (Britzman, 2003). En este sentido, los profesores mentores, y como se ha observado hasta el momento en este apartado, se ubican en el centro del problema. De acuerdo a Hyatt (2015), estas prácticas sociales son traspasadas a los futuros docentes, resultando en la imitación del modelo del mentor y en el uso estricto del currículo. Hyatt (2015) discute el status del profesor, además, como modelo para las vidas de sus estudiantes y las implicancias de este modelo replicado en las vidas de los practicantes. El estereotipo del 'profesor como santo' provoca en los profesores culpa, cansancio, incluso problemas financieros en pos de la entrega hacia sus alumnos y la mejora de sus aprendizajes (Hyatt, 2015). Según la autora, esto podría afectar directamente a los profesores noveles y llevarlos al fenómeno de malestar docente o burnout en inglés. Es por ello importante determinar las responsabilidades de cada miembro de la triada de manera colegiada, recíproca y conjunta con el propósito de evitar fenómenos como este.

En el caso de Nueva Zelanda, Grudnoff & Williams (2010) llevaron a cabo una iniciativa con cuatro escuelas primarias de Auckland. En este proyecto los autores demostraron que las oportunidades de aprendizaje sobre la enseñanza se ven enriquecidas cuando las relaciones colaborativas entre la Universidad y la escuela son forjadas.

Un ejemplo de innovación respecto de lo anterior es específicamente el caso de Estados Unidos. El estado norteamericano ha intentado crear lazos más profundos entre los miembros de la triada. Se observan, no obstante, distintos tipos de asociación entre las instituciones universitarias y escolares. De acuerdo a Scribner-Bartholomew & Haymore-Sandholtz (2009), las asociaciones menos intensivas pueden ser acuerdos o convenios para la derivación de los practicantes y las más intensivas tienen que ver con la creación de Escuelas de Desarrollo Profesional (EDP, PDS en inglés). Las EDP surgen desde el National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) o Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación de Profesores (CNAEP en español). Este consejo establece los estándares de formación y acreditación de profesores en los Estados Unidos. Las EDP son un grupo de escuelas cuyos lazos con las instituciones formadoras de profesores son de colaboración y formación mutua. Estas escuelas deben cumplir con una serie de condiciones de operación, estándares de formación y perfeccionamiento para el desarrollo profesional de futuros docentes y mentores, entre otros<sup>14</sup> para poder ser consideradas dentro de esta categoría. En este momento veinte escuelas se encuentran en esta condición en diferentes estados de ese país. En suma, los esfuerzos estatales y federales obedecen principalmente a una política pública de colaboración cuyos objetivos pretenden transformar a la formación de profesores en una tarea colectiva como práctica social.

---

<sup>14</sup> Para mayor información respecto de la misión, estándares y evaluación de las Escuelas de Desarrollo Profesional de los Estados Unidos, consultar la página web de la NCATE: <http://www.ncate.org/ProfessionalDevelopmentSchools/tabid/497/Default.aspx>

Otro punto al que no se le ha dado mayor importancia en la triada tradicional es a la colaboración y construcción de conocimiento a través de los pares. A continuación se abordarán algunos temas de interés en el área.

#### **2.4.6. La observación y mentoría entre pares**

Como se discutió en apartados anteriores, la triada compuesta por la universidad, la escuela y los practicantes debe ser replanteada. En este sentido, el rol que cumplen los pares en la formación práctica individual es relevante, más no ha sido incluida directamente en la triada tradicional. Un modo de otorgar visibilidad a los pares como agentes de retroalimentación y, eventualmente, de aprendizajes sobre la práctica docente es la observación de pares. Richards & Farrell (2005) han afirmado que los beneficios que presenta la observación de pares en los programas de formación inicial de profesores incluyen:

- i. Concientización respecto de los problemas que enfrentan los practicantes y las posibles soluciones que puedan existir para ellos.
- ii. Se estrecha el espacio entre la realidad y el imaginario respecto de ella.  
(Richards & Farrell, 2005)

Por otra parte, la investigación en el área se ha centrado en como la colaboración entre grupos de practicantes o co-docentes producen un efecto sobre las experiencias de los practicantes (Bullough et al., 2003; Roth & Tobin, 2004; Roth and Tobin, 2002; Tobin & Roth, 2005). Este modelo ha sido denominado como modelo de co-enseñanza y es acuñado por Roth & Tobin el año 2002. Sucesivamente ha existido una serie de estudios que siguen este modelo (Salles El Kadri & Roth, 2013; Siry & Lang, 2010; Siry, 2011).

Por otro lado, los hallazgos de Bullough et al. (2003) indican que este tipo de mentoría de pares tiene un impacto positivo sobre los escolares, principalmente debido a que bajo este enfoque es posible que los practicantes reciban mayor apoyo y tengan mayores oportunidades para discutir temas atinentes a la enseñanza. Además, para Tobin (2006) este modelo permitiría la creación de diálogos co-generativos en donde los participantes o pares generan soluciones respecto de temas atinentes a todos en donde los practicantes pueden exponer libremente los aspectos que les merecen duda o comentarios al respecto, basados en el análisis de clases, en otras palabras, análisis de grabaciones de video.

Por otra parte, Cosh (1999) propone dos modelos de observación de pares cuyo componente principal es la autoreflexión y la autoconciencia sobre la propia praxis pedagógica. El primer modelo dice relación con la observación de la clase utilizando una forma directa y predeterminada para tal objeto. Esta modalidad es más apropiada para observadores inexpertos, aunque su carácter estático puede ser restrictivo. El segundo modelo plantea una observación según las necesidades del observado, es decir, respecto de aquellos puntos que él o ella estima precisos de recibir retroalimentación.

Por otro lado, Vacilotto & Cummings (2007) propusieron el modelo llamado coaching de pares, el que ellos definen como un enfoque reflexivo para el desarrollo profesional docente. Los autores investigaron la efectividad de este modelo en la práctica de estudiantes de posgrado que se encontraban enseñando inglés como segunda lengua. El estudio consistía en compartir los datos obtenidos a través de la observación de pares como un medio para la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza de los sujetos. Los resultados obtenidos dieron cuenta del éxito del modelo en cuanto al intercambio de métodos de enseñanza, al desarrollo de habilidades de enseñanza y como revisión de las prácticas de enseñanza propias.

### 2.4.7. El uso de las tecnologías en el prácticum

En nuestros días es prácticamente ineludible el uso de la tecnología. Nos encontramos con ella en nuestra vida cotidiana. El concepto de Sociedad de la Información está fuertemente ligado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Es por ello que la inclusión de las TICs en las salas de clases escolares y universitarias ha influido también en la manera en que se llevan a cabo los procesos de reflexión sobre la práctica por los estudiantes practicantes. En este sentido, es posible reconocer al menos cuatro dispositivos metodológicos principales utilizados en el prácticum: los blogs como diario o bitácora digital o discusión entre pares, los foros como discusión reflexiva, la videoconferencia como mentoría y los videos como insumo para el análisis entre pares o como parte de la retroalimentación.

En el caso de los blogs, Lee (2007) llevó a cabo un estudio con practicantes para revisar el efecto del uso de los blogs como una bitácora dinámica. Los datos se obtenían a través de las entradas del blog y de entrevistas. Los hallazgos de Lee (2007) demuestran que los blogs como bitácora surten de oportunidades para captar la atención de los estudiantes en el pensamiento reflexivo, en donde además es posible observar que los practicantes consideran que esta experiencia de escritura les es útil. Según Richardson (2006), los medio electrónicos pueden facilitar el pensamiento reflexivo y la toma de decisiones. Por otra parte, el uso de blogs como espacios de debate permite la discusión entre los pares, los profesores mentores y los supervisores de la universidad sobre temas que les son significativos a los practicantes (Ray & Hocutt, 2006; Ray & Coulter, 2008).

En el caso de los foros, se ha hallado que éstos permiten la integración de los conocimientos en la práctica, la reflexión sobre las propias acciones y una reflexión post-acción (Hamel, 2012, Allaire & Hamel, 2010; Allaire & Lafarriere, 2010). Igualmente, los foros permiten la creación de un discurso colectivo respecto de la

enseñanza (Hamel, 2012), lo que, sin duda, es valorable si consideramos al grupo de estudiantes practicantes como una comunidad de aprendizaje.

En el caso de la videoconferencia, son variados los estudios que han revisado la utilidad de esta herramienta como vehículo de comunicación, especialmente cuando la comunicación cara a cara entre los practicantes y los supervisores no es posible (Anderson, 2006; Dal Bello et al., 2007; Hamel, 2012). Incluso, este tipo de estrategia es percibida como menos intrusiva (Dal Bello et al., 2007; McDevitt, 1996). Por otra parte, y dependiendo de los contextos, la videoconferencia se convierte en una herramienta útil cuando el prácticum se realiza en regiones remotas y se requiere un tipo distinto de supervisión y análisis del quehacer de los estudiantes practicantes (Hamel, 2012). Sin embargo, la videoconferencia trae consigo dificultades como la interpretación de la comunicación no verbal (Doherty-Sneddon et al., 2007; Grayson & Coventry, 1998) y la toma de turnos en la conversación, por lo que se requiere de la adaptación de los supervisores a este modelo (Olson & Olson, 2000; Whittaker, 2003, Pellerin, 2010). Y no menos importante, los detalles técnicos como el ancho de banda y los problemas que se pueden suscitar a nivel informático también pueden producir dificultades en la comunicación (Hamel, 2012). Es por ello que los participantes pueden frustrarse pues creen que la comunicación cara a cara sería más útil (Herbselb et al., 2000)<sup>15</sup>. No obstante lo anterior, se ha observado que

---

<sup>15</sup> Es discutible el hecho de que no exista suficiente evidencia respecto de las condiciones que dificultan la videoconferencia en la actualidad. Como es sabido, la obsolescencia tecnológica es un hecho, por tanto, muchas de las dificultades técnicas que enfrentan las videoconferencias son menores a las declaradas más arriba debido a que las posibilidades de contar con computadores de mayor memoria de trabajo y anchos de banda más rápidos son más altas. En consecuencia, es preciso contar con mayor investigación sobre el tema. Evidentemente, este tipo de problemáticas son bastante menores en países desarrollados o en vías de desarrollo como el caso de los centros urbanos chilenos pues están más dotados de recursos como los mencionados. Sin embargo, en el caso de Latinoamérica y en provincias remotas de Chile es sabido que no se cuenta con internet rápido debido a razones económicas o por la enorme ruralidad presente, lo que conlleva en general una situación tanto de aislamiento como de pobreza. En el caso de Chile, a pesar de contar con acceso a la tecnología a precios adecuados, la longitud del país y su variedad geográfica es enorme, por lo que la cobertura a través del Desierto de Atacama, la Patagonia y la Isla de Pascua implican una inversión importante. Es por ello que muchas localidades pequeñas alejadas de los centros urbanos cuentan escasamente con servicios básicos. En este sentido, un tipo de práctica supervisada de manera remota es bastante improbable dado que no existen las condiciones de operación mínimas para poder acompañar los procesos vividos por los futuros profesores. Sin duda, poder contar con estos recursos permitiría la movilidad de los practicantes chilenos en lugares en donde se les necesita



los participantes tienen un nivel más alto de compromiso que en las sesiones tradicionales, lo que se explica por la necesidad de mantener un mayor contacto y de este modo obtener mayor información respecto de los procesos de aprendizaje tanto para el supervisor como para el practicante (Dal Bello et al., 2007; Knowlton et al., 2007).

En el caso de los videos como materia prima para la elaboración de la discusión y la retroalimentación, existen estudios desde principios de los noventa hasta la actualidad como los de Schratz (1992), Perry & Talley (2001), LeFevre (2004), Dymond & Bentz (2006) y Robinson & Kelley (2007). Los autores concuerdan en los beneficios que el uso de videos posee en el contexto de la enseñanza, particularmente en el prácticum. En este sentido, los grabaciones de las prácticas de aula de los estudiantes permite observar las situaciones en contexto natural, el que además permite volver a vivir la dinámica de la clase así como repetir aquellos momentos que no se hayan notado en una primera observación. Al tratarse de grabaciones reales, la información entregada por el supervisor es percibida como confiable y permite que los practicantes asuman una actitud autocrítica y reflexiva. De acuerdo con Akcan (2009), quien exploró la utilidad del uso de videos en alumnos practicantes, las grabaciones de clases permiten a los estudiantes analizar sus clases críticamente, demostrando además un alto interés y compromiso en mirar los videos con su supervisor, de manera tal de observar y analizar las fortalezas y debilidades de su desempeño.

Innegablemente, el uso de las TICs en el prácticum es una materia de investigación ineludible. Configura una serie de elementos que permiten motivar y comprometer a los practicantes, involucrándolos en una reflexión crítica tanto individual como colectiva. Las TICs son, sin duda, un recurso pedagógico en el lenguaje de las generaciones nativas digitales que posibilitan mejorar la enseñanza novel.

---

urgentemente, y probablemente, sus aportaciones constituirían un cambio tanto en sus vidas personales y profesionales como en la de los escolares chilenos que viven en la ruralidad.

### 2.4.8. El prácticum y la formación de profesores de inglés

Una de las dificultades que esta investigación ha tenido es la recopilación de información respecto de la formación práctica de profesores de inglés. En términos generales, existe investigación sobre el prácticum de futuros profesores de esta especialidad pero principalmente se ha ocupado del tema desde un punto de vista generalista, o sea, observando las prácticas desde la educación de profesores. En este sentido, ha sido difícil poder recopilar información sobre aspectos que tienen que ver con las concepciones sobre el lenguaje y la enseñanza de éste en el prácticum. Grossbois (2014) advierte de esta situación, en donde se refiere al enfoque orientado a la acción adoptado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas<sup>16</sup>, el que está basado en un enfoque de interacción como fundamento de la adquisición de una segunda lengua. No obstante, Grossbois (2014) asevera que la investigación no se ha hecho cargo de combinar esta acción que sería la enseñanza de idiomas con la reflexión detrás de la teoría, de manera de evitar la nativización, fenómeno en donde un idioma gana nuevos hablantes nativos.

Por otro lado, es preciso reconocer las ideologías operantes en la enseñanza, como, por ejemplo, el estatus del inglés como lingua franca o herramienta útil para la globalización y la mercantilización (Fairclough, 2006; Phillipson, 2008), o como elemento de interculturalidad que permita, por ejemplo, reconocer las necesidades de grupos marginados (Glass & Cárdenas, 2013).

En conclusión, es fundamental poder desarrollar futuras investigaciones en estos temas, de manera tal de prestar atención a creencias respecto de la

---

<sup>16</sup> Cabe señalar que el Marco Curricular Nacional chileno ha asumido al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como parte de los estándares del idioma inglés tanto para el sistema escolar como para los programas de formación de profesores de inglés.

enseñanza de idiomas en cuanto al estatus del inglés como lengua extranjera y la relación que éstas tienen sobre el desempeño de los practicantes.

#### **2.4.9. La tarea pendiente.**

Desafortunadamente, el rol que ha asumido la universidad en cuanto a la formación de profesores redundante mayormente en el desarrollo de los planes de formación pero no en cuanto al desarrollo de habilidades de enseñanza desde y para la teoría y la práctica. En los apartados anteriores se ha observado como la responsabilidad de lo que pasa en aula se traspasa a los mentores o a los propios practicantes. Siguiendo a Moody (2009), quien exploró el concepto de un 'buen prácticum' en estudiantes practicantes de Australia, obtuvo como resultado cuatro elementos vitales:

- i) El apoyo tanto profesional como emocional del supervisor.
- ii) La libertad para desarrollar estilos de enseñanza propios.
- iii) La entrega de retroalimentación específica y constructiva.
- iv) Un enfoque orientado a la evaluación (assessment)

Es necesario no perder de vista estos resultados, pues los propios practicantes conceden la responsabilidad a los supervisores, en otras palabras, e indirectamente, a la universidad y los correspondientes programas de formación inicial docente.

Por otro lado, Furlong et al. (2006) plantean y definen lo que ellos consideran un modelo exitoso de un 'buen prácticum'. Los autores postulan ocho puntos clave:

- i) Planeación: el proveedor líder<sup>17</sup> es el agente líder, por lo que coopera con las escuelas de manera tal de estructurar los procesos formativos de los profesores, los cuales debiesen ser definidos como estándares

---

<sup>17</sup> Agudamente, los autores se refieren a *proveedores líder* producto del movimiento que pretende que los procesos formadores de profesores estén basados en la escuela y no en la universidad.

nacionales. Consecuentemente, quienes son responsables de la formación inicial del profesorado debiesen ser tanto el proveedor líder como la escuela en alianza.

- ii) El proveedor líder visita las escuelas y otras instituciones en alianza: debe existir un mecanismo estricto de aseguramiento de la calidad de la enseñanza monitoreando el entrenamiento recibido por los practicantes, cerciorándose que los requerimientos y estándares nacionales se estén llevando a cabo.
- iii) Documentación: implica definir y llevar un registro de las tareas que se realizan en las escuelas.
- iv) Contenido: se debiesen definir los estándares establecidos a nivel nacional respecto de lo que los estudiantes de programas de formación de profesores deberían aprender y dónde deberían aprenderlo.
- v) Mentoría: mentores entrenados bajo estándares definidos a nivel central.
- vi) Evaluación: este aspecto debiese ser consensuado entre las escuelas y el proveedor líder, pero dentro de un marco regulatorio de estándares para tales efectos.
- vii) Relación contractual: el proveedor líder y la escuela se debiesen unir en una relación mediada por un contrato gubernamental acordado en donde se establezcan tareas y responsabilidades de cada una de las partes.
- viii) Legitimación: se requiere de un sistema de estándares nacionales que permitan un sistema nacional de formación inicial docente. (Furlong et al., 2006)

Chile ha adoptado en parte este modelo, pues, como se ha comentado anteriormente, existe un cometido en levantar estándares de formación nacional de profesores, partiendo por la creación de estándares para luego revisar los planes de formación. En este sentido, la libertad de la universidad para formar a profesores es

discutida así como también lo es la necesidad de un marco mínimo de regulación que permita asegurar la calidad de la enseñanza. El debate en el país está abierto.

Otro aspecto por velar es el mismo rol que la universidad tiene cuando hablamos de otorgar mayor autonomía a las escuelas y de la creación de lazos más estrechos. Ciertamente, es adecuado asumir que ambos agentes son formadores, por lo tanto, las responsabilidades son recíprocas. La universidad, en consecuencia, debe asumir primeramente su responsabilidad formadora e investigativa pero a su vez debe legitimar el rol que ocupa la escuela como co-formadora. De abandonar la universidad su rol de liderazgo, es posible que se caiga en el sesgo, es decir, que los centros escolares asuman un rol de entrenamiento en los estándares. Niklasson (2015) asegura que de dejar afuera a la universidad, las tareas llevadas a cabo por los agentes formadores tendrían una mirada tecnocrática, en donde las instituciones tienen un rol de entrenadoras y no de educadoras. Por otro lado, Niklasson (2015) discute la implicancia de la práctica y la construcción de indicadores de calidad del desempeño de los profesores, pues los estándares para promover un prácticum de calidad son inexistentes y se espera que las instituciones los construyan durante el proceso. Es decir, es posible reconocer distintos estándares sobre lo que se espera de un futuro profesor pero no existen estándares de calidad respecto del proceso en que se encuentran los practicantes. En este sentido, y para este autor, las instituciones formadoras y los propios practicantes se encuentran en desmedro debido a que estas políticas públicas no presentan las condiciones necesarias para el éxito o un desempeño de calidad de los practicantes, sino que más bien se le requiere e impone a la triada formadora una serie de exigencias. Es por ello que de modo que los estándares de calidad de formación docente sean implementados, debiesen ser producto del diálogo entre los actores de manera tal de poder asegurar los cambios en el prácticum hayan sido exitosos (Niklasson, 2015).

Otras recomendaciones vienen de Bretones (2013) considerando la realidad española. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- i) Se debe no perder vista que los profesores son educadores y no meros instructores.
- ii) Los estudiantes deben implicarse en la vida del centro escolar no únicamente en el aula.
- iii) Se debe acompañar la reflexión teórica respecto de la práctica y viceversa.
- iv) La relación entre supervisores y mentores debe ser estrecha, de manera de compartir tanto clases teóricas en la universidad como prácticas en la escuela.
- v) Los centros de práctica debiesen transformarse en EDPs en donde se comparte estrechamente la investigación y el perfeccionamiento de supervisores, mentores y practicantes.
- vi) Los planes de estudio debiesen aumentar a cuatro años en donde este último esté destinado mayormente al prácticum en consonancia con el Plan Bolonia.
- vii) Los practicantes debiesen tener la libertad para proponer temas de actuación y de investigación-acción.
- viii) El sistema de evaluación del prácticum debiese ser negociado y compartido.
- ix) El desempeño en aula del practicante debiese ser observado por el supervisor junto al mentor, siendo ambos o ambas partícipes del periodo previo a la observación y de la retroalimentación post-observación.
- x) Aquellos programas considerados innovadores debiesen ser sometidos a investigación de manera tal de explorar sus resultados y tomar medidas para su mejora. (Bretones, 2013)

Por último, y en cuanto a lo que la experiencia indica respecto del caso chileno, un punto vital es la presencia del supervisor en el aula. En términos generales, el acompañamiento de los alumnos en aula es esporádico, por lo que el seguimiento del progreso del estudiante es episódico, sincrónico y limitado. En este sentido, es imperioso que el supervisor esté más presente en el aula. Para Wyss et

al., 2012, existen beneficios de la presencia de los supervisores en el aula en cuanto a la confianza que los estudiantes adquieren con el tiempo. De hecho, los propios estudiantes lo manifiestan (Roland, 2010). Además, los practicantes manifiestan mejores planes de clases (Wyss et al., 2012). Sin embargo, es difícil asegurar que estas mejoras se deban exclusivamente a la presencia del supervisor en el aula porque coexisten otros factores como por ejemplo las discusiones que puedan sostener respecto del desempeño o del tiempo utilizado por el propio practicante para la reflexión. Además, es complejo atribuir la causa de mejora a la mera presencia del supervisor, pues quizás esto sólo puede indicar una mayor confianza lo que permite demostrar lo que el practicante conocía o ya era capaz de hacer.

En conclusión, es importante reconocer que la definición de esta tarea es materia de debate y que en el caso de la formación práctica de profesores de inglés aún quedan muchos temas por indagar en futuras investigaciones.

## Capítulo III

### Marco Metodológico



### 3.1. Bases del estudio

Es conocida y extensa la disputa entre los diversos paradigmas de la investigación educativa, su objeto, sus fines, y el conflicto que en variadas ocasiones ella genera en los investigadores. El siguiente estudio, sin duda, también ha estado expuesto a cuestionamientos de orden epistemológico, filosófico, y metodológico. Es por ello que nuestro afán ha sido, primeramente, definir el qué y los para qué. El binomio clásico de la investigación cualitativa y la cuantitativa ha sido el resultado de años de oposición en cuanto al abordaje de la investigación. Para muchos, estas dos corrientes principales de investigación han tenido su sustento en los contextos científicos y socio-históricos del periodo en el que surgen y ha atendido los fenómenos en relación a un modo de explicarlos que obedece a un conjunto de creencias sobre la cientificidad de la investigación (Creswell, 2003; Crotty, 1998). En este sentido, los dos paradigmas buscarían dar cuenta, de manera opuesta, de la obtención del conocimiento científico. Uno intentaría generalizar los fenómenos (el cuantitativo) y el otro buscaría la particularización extensa de los mismos (el cualitativo). Estos enfoques, aparentemente antagónicos durante la segunda mitad del siglo XX, han conformado un tercer paradigma: el de métodos mixtos.

Es por ello que al plantearse la investigación se debiese cuestionar sus fundamentos. Crotty (1998) propone cuatro preguntas que deberían constituir la conceptualización del investigador, de manera tal de ayudarlo a dilucidar su propuesta y, en consecuencia, la puesta en marcha de una investigación. El primer cuestionamiento tiene que ver con qué epistemología da cuenta la investigación, es decir, responde ésta al objetivismo, subjetivismo u otra. El segundo punto a preguntarse reside en la perspectiva teórica o filosófica que abordará la investigación, es decir, si ésta está asociada al positivismo o postpositivismo, o a la teoría crítica, entre otros. Como tercer punto en cuestión, Crotty (1998) formula la pregunta respecto de la metodología a utilizar, es decir, qué estrategia se plantea establecer para unir los métodos con los resultados, como por ejemplo, la investigación experimental o la etnografía, entre otros, según sea el caso. Y como

cuarto y último cuestionamiento, el autor plantea que es necesario preguntarse respecto de los métodos, o técnicas y procedimientos que se pretenden utilizar, como los cuestionarios, la entrevista, entre otros.

Creswell (2003), por su parte, propone un esquema orientador de la investigación, el que permitiría establecer tanto el enfoque como los diseños de investigación. Este esquema considera que primero se han de definir los siguientes puntos:

- a) Afirmaciones de conocimiento (*Knowledge claims*). También conocidos como *paradigmas* (Lincoln & Guba, 2000; Mertens, 1998 en Creswell, 2003). Guardan relación con las presunciones epistemológicas, filosóficas y ontológicas de la investigación.
- b) Estrategias de investigación (*Strategies of inquiry*). Son aquellas que permiten unir los constructos teóricos con los procedimientos y técnicas propios de un diseño de investigación (Mertens, 1998; Creswell, 1998 en Creswell, 2003). Según el autor, estas estrategias serían cada vez más múltiples conforme el devenir de la investigación en el tiempo.
- c) Métodos (*Methods*). Guarda relación con los métodos e instrumentos para la recolección de datos (Creswell, 2003).

En relación a los modelos presentados por Crotty (1998) y Creswell (2003), y a la luz del problema de investigación, se revisaron distintos constructos teóricos que sirvieran de base epistemológica y filosófica de la investigación, así como también fue necesario dilucidar las distintas estrategias y diseños de la tesis, con la intención de profundizar en las bases que permitieran orientar esta investigación.

### 3.1.1. El pragmatismo como presunción epistemológica y filosófica

En la búsqueda de un paradigma que respondiese al problema de investigación, nos encontramos con las distintas corrientes de conocimiento que han

sustentado a los enfoques cuantitativos y cualitativos, además de la teoría crítica. Estos enfoques parecían no satisfacer las necesidades investigativas que el problema demandaba, principalmente debido a las características que estos enfoques poseen. Por una parte, el enfoque cuantitativo o positivista basa su visión del conocimiento en un objeto capaz de ser comprensible por el ser humano a través de la medición rigurosa de los fenómenos en cuanto resultados numéricos de la observación, primer producto del denominado método científico. Además, se evita el sesgo del observador buscando la objetividad absoluta que permita generar un resultado absoluto, el que pueda ser aceptado o rechazado. Por otra parte, el enfoque cualitativo o interpretativo considera a los fenómenos como construcciones esencialmente sociales de diverso significado en donde se ponen en juego las configuraciones culturales, históricas y sociales. En este sentido, la teoría surgiría desde los significados que les atribuyen los sujetos a los fenómenos en la interacción. Como última mirada, y en concordancia con Creswell (2003), los enfoques críticos proveen una visión emancipadora de la realidad, en donde los fenómenos son objeto de cambio e intervención, entendiendo este cambio como una mejora en la vida de los sujetos. Aquí es donde nos encontramos con las perspectivas teóricas del feminismo, la teoría crítica, la teoría queer, entre otras.

Bajo estos ángulos, el problema de investigación parecía más bien en límites difusos, pues las perspectivas teóricas que pudiesen fundamentar su estudio eran incapaces de responder por sí solas a la tarea que se planteaba. En ello nos encontramos con los métodos mixtos, los que para algunos constituirían un paradigma. Además, es posible establecer como fundamento teórico de este tercer paradigma a la corriente filosófica del pragmatismo. Veámoslo a continuación.

El pragmatismo se basa en los postulados propuestos por Peirce, James, Mead, y Dewey, los cuales han servido de base para diversos autores desde comienzos de los noventas (Cherryholmes, 1992). Dentro de estos postulados, el pragmatismo no se compromete con ninguna realidad o corriente filosófica, ni ve al mundo como una realidad unitaria. Por otro lado, considera a la verdad fuera del

dualismo de la mente y la realidad separada de la mente, por tanto, las cuestiones respecto de la realidad o la naturaleza debiesen dejar de ser objeto de tales cuestionamientos (Patton, 1990; Murphy, 1990 en Cherryholmes, 1992). En este sentido, el pragmatismo permite comprender a la investigación desde un punto de vista más amplio, tolerante y práctico, más acorde con los supuestos de la postmodernidad (Creswell, 2003).

Los supuestos sobre la realidad y la verdad, comprometen también un sentido de la búsqueda del conocimiento que se permite utilizar para tal fin todo aquello que le sea posible y necesario. Es por ello que, para la investigación, el pragmatismo presenta una base teórica que permitiría a los investigadores utilizar distintos tipos de enfoques a la realidad con tal de dar explicación a los problemas. De hecho, para Tashakkori & Teddlie (1998), el pragmatismo admitiría la posibilidad de analizar los fenómenos de la investigación en las ciencias sociales utilizando recursos pluralistas que devinieran en conocimiento. En este sentido, el pragmatismo presume que el investigador tiene la libertad de escoger los enfoques, procedimientos y técnicas que estime conveniente, pues lo que importa es dar cuenta acabada del problema (Creswell, 2003).

Debido a lo anteriormente expuesto, y dada la naturaleza del problema de investigación abordado, la base epistemológica de esta tesis está asentada en el pragmatismo. Como se observa en los párrafos anteriores, el pragmatismo dispone de los recursos que le sean necesarios para dar explicación a los fenómenos. En este sentido, la pesquisa única y unívoca del objeto de investigación a través de la indagación de los fenómenos bajo un solo paradigma es insuficiente y restrictiva, fundamentalmente, en cuanto a los métodos utilizados en la exploración del problema. Es decir, el pragmatismo ofrece la libertad de determinar aquellos recursos que sean necesarios de manera tal de examinar el fenómeno a cabalidad.

### **3.1.2. Estrategias de investigación**

Sucintamente, es posible definir a las estrategias de investigación o metodologías como la base conceptual a través de la cual se articulan los distintos procedimientos y técnicas que recolectan los datos. Siguiendo esta definición, es posible determinar distintas metodologías según los distintos enfoques. En cuanto al enfoque cuantitativo, nos encontramos con la metodología experimental, cuasi-experimental, entre otros. En el caso de la investigación cualitativa, nos encontramos con la etnografía, la teoría fundamentada, los estudios de caso, la fenomenología, entre otras. No obstante, los métodos mixtos se han comenzado a considerar como una tercera alternativa para quienes buscan responder de algún modo a los fenómenos considerando diversas estrategias metodológicas, las que permitan a los investigadores utilizar elementos de los distintos paradigmas (Creswell, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2003; Mertens, 2003). A pesar de lo anterior, es necesario declarar que para algunos, los métodos y paradigmas no debiesen de mezclarse, no por el hecho de ser opuestos, sino más bien porque mantiene la dicotomía y la división debido a la nomenclatura de 'paradigma' (Creswell, 2003). Incluso para algunos la muerte de los métodos mixtos está próxima debido a lo mismo (Symonds & Gorard, 2008). No obstante, y siguiendo la orientación teórica y metodológica de los métodos mixtos, lo esencial es dar cuenta del problema de la forma más acabada posible.

Los métodos mixtos utilizan las siguientes estrategias que dan cuenta de distintos niveles o unidades de análisis:

- a) Procedimientos secuenciales: su objetivo es expandir los hallazgos de un método en otro método. Existen dos opciones para ello: la primera, es comenzar con un enfoque cualitativo exploratorio, cuyos hallazgos sean utilizados para establecer una metodología cuantitativa que permita generalizar los resultados; y la segunda, que intenta probar la teoría a través de un enfoque cuantitativo en un primer momento, para luego desarrollar la exploración de los casos (Cresswell, 2003).

- b) Procedimientos concurrentes: aquí convergen ambos tipos de estrategias, es decir, tanto cuantitativas como cualitativas, al mismo tiempo. El investigador realiza ambos procesos simultáneamente pero comparando unidades de análisis distintas, con el objetivo de tener una visión más amplia del fenómeno (Cresswell, 2003).
  
- c) Procedimientos transformativos: este tipo de estrategia utiliza ambos tipos de enfoques, además de los procedimientos ya sea concurrentes o secuenciales. Esta estrategia tiene que ver más bien con la óptica a través de la cual observamos el fenómeno, haciéndose cargo de éste para su transformación y acción, lo que generalmente reside en algún tipo de juicio ideológico (Cresswell, 2003).

Para efectos de esta investigación, se contempló la utilización de estrategias de tipo secuencial, en donde en un primer momento se realizó una etapa descriptiva cuantitativa, de modo de probar la teoría contemplada en la revisión de la literatura y que sirve de sustento para el levantamiento de supuestos e hipótesis. Como una segunda parte, y una vez obtenidos los datos, se utilizó la metodología cualitativa para poder tratar de explicar y ahondar los resultados obtenidos en la primera fase. Cabe señalar que este tipo de estrategia demanda cuantioso tiempo, pues cada una de las etapas constituye una investigación en sí. A pesar de ello, y en pos de generar un conocimiento más acabado, esta tesis aspiró a utilizar este tipo de procedimiento.

### **3.1.3. Técnicas de recolección de datos**

Las técnicas de recolección de datos o métodos varían según los distintos enfoques. En términos generales, las investigaciones que tienden a ser más cuantitativas utilizan instrumentos de respuesta cerrada y análisis numérico, así como las cualitativas tienen un carácter emergente y abierto. En el caso de los

instrumentos de métodos mixtos, se utilizan de ambos tipos y en distintos momentos según sea el procedimiento.

En una primera etapa, se comenzó por el levantamiento de información a través de técnicas cuantitativas para permitir el análisis de datos, sin embargo, el fondo de los criterios y dimensiones a analizar eran del tipo cualitativo debido a la naturaleza del fenómeno. La primera técnica utilizada, y dado el carácter descriptivo del estudio, fue la observación desde una perspectiva etnográfica, utilizando como instrumento para su registro una pauta de cotejo con escala de estimación o Lickert. Y el segundo instrumento analizado cuantitativamente fue el análisis de planificaciones de clases a través de una pauta de cotejo con escala de estimación o Lickert. En una segunda etapa, y dado el carácter secuencial del estudio, se buscó explicar los hallazgos obtenidos en la primera fase a través de técnicas cualitativas tales como el grupo focal. Se realizaron dos grupos focales: uno con profesores supervisores de práctica profesional y otro con alumnos que acababan de finalizar su práctica profesional a modo de obtener mayor información detallada al respecto.

## **3.2. Diseño de investigación**

El diseño de la investigación, como se ha discutido anteriormente, está basado en un enfoque de métodos mixtos, utilizando un modelo secuencial explicativo de corte cualitativo dominante, basado en una filosofía pragmática, la que, al ser abierta, permite una mayor pluralidad de técnicas y métodos.

### **3.2.1. Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos**

En el caso de esta tesis se utilizaron dos instrumentos con carácter cuantitativo prominente en una primera etapa. Ambos pretendían corroborar lo que la literatura considera como una buena práctica pedagógica, tanto en los aspectos generales del proceso enseñanza aprendizaje, como en la especificidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El primero es una Pauta de Cotejo para la Planificación de Clases, y el segundo una pauta de Cotejo para la Observación en Aula de la clase planificada. Estos instrumentos tuvieron un carácter secuencial.

En la segunda etapa, se contemplaron dos instrumentos de carácter cualitativos: dos cuestionarios semiestructurados para la técnica de grupos focales. El primer cuestionario fue utilizado en el grupo focal para estudiantes en prácticum, el que fue realizado de manera intencionada. El segundo cuestionario fue aplicado en el grupo focal de profesores.

A continuación, se detallan cada una de las técnicas e instrumentos utilizados.

### **3.2.1.1. Pauta de cotejo para planificaciones de clase**

A través de la revisión de la literatura y la validación tanto estadística como de expertos, se levantaron las distintas dimensiones a observar. La pauta de cotejo para planificación de clases contempló dos dimensiones: 'Estrategias didácticas' y 'Retroalimentación'. En cuanto a la primera dimensión sus indicadores fueron 'Aprendizajes esperados', 'Foco en la Comunicación', 'Estructura de la clase', 'Presentación inductiva de contenidos léxico-gramáticos', y 'Trabajo colaborativo'. En cuanto a la segunda dimensión, ésta contempló los indicadores 'Reflexión y Metacognición' y 'Coherencia de la Evaluación'. Respecto de los ítems generados por dimensión e indicador, ver Anexo 1.



Es necesario explicar que ambas pautas de cotejo consideraron dimensiones idénticas y se agregaron otras en la observación de clases. Sin embargo, debido a las características propias de la planificación como de la observación de aula, hubo algunas variaciones en términos de los indicadores esperados. Por ejemplo, en el caso de la planificación, no se consideraron aspectos de gestión de aula debido a que la intención era observar in situ el manejo de esta dimensión. En el caso de la pauta de observación, se agregó la dimensión de ejecución de la planificación para contrastar lo planificado con lo realmente llevado a cabo. A pesar de lo anterior, vale la pena aclarar que los elementos más importantes para el levantamiento de los instrumentos tuvieron que ver con las estrategias didácticas aplicadas por los practicantes tanto en la planificación como en la ejecución de la clase.

Por otro lado, es necesario esclarecer que cada uno de los indicadores aquí provistos fueron evaluados en una escala axial, la que determinó los niveles de desempeño a observar. La tabla de valoración fue la siguiente:

<b>+2</b>	Desempeño Destacado	El practicante manifiesta completo dominio del indicador en su desempeño.
<b>+1</b>	Desempeño Competente	El practicante manifiesta dominio del indicador pero con algunos errores menores <sup>18</sup> en su desempeño.
<b>0</b>	Desempeño Suficiente	El practicante manifiesta un dominio somero del indicador, abordando lo esperado con algunos errores menores y con dificultades menores para llevar a cabo su desempeño.

<sup>18</sup> Se entiende por un error menor a aquellos errores que aun ocurriendo no significan una contradicción o negación del principio o enunciado del indicador. Es decir, a pesar de que el error sí ocurre, si éste no interfiere en el propósito del enunciado, es aceptado, pero sin el puntaje total del desempeño inmediatamente superior.

-1	Desempeño Deficiente	El practicante manifiesta un dominio débil del indicador, abordando tangencialmente lo esperado, con algunos errores de orden mayor según el indicador, presentando dificultades para evidenciar el indicador en su desempeño.
-2	Desempeño Muy Deficiente	El practicante no manifiesta dominio del indicador, no realiza lo esperado y/o su desempeño es contrario al indicador, presentando dificultades para evidenciar el indicador en su desempeño.

Tabla 5. Tabla de valoración de desempeños.

Esta misma escala de valoración fue utilizada en la pauta de cotejo para observación de aula y tiene su fundamento en los criterios levantados para la observación de clases a evaluar a través del sistema nacional de evaluación docente. Debido a que estos criterios de valoración y la conceptualización de los desempeños han sido validados anteriormente (DocenteMás<sup>19</sup>, 2005; Milicic et al., 2008; Arancibia et al., 1998; Seguel et al., 1999) y aceptados transversalmente en Chile como recurso confiable de evaluación docente, se decidió incorporarlos. Sin embargo, el desarrollo de los indicadores fue adaptado por el autor de esta tesis.

### 3.2.1.2. Pauta de cotejo para observación en aula

Como se señalaba anteriormente, esta pauta contempló las mismas variables del instrumento anterior. En este caso, y dado el carácter secuencial del estudio, se pretendía verificar la planificación de la clase, y en particular, corroborar si la información entregada en la planificación variaba al momento de la ejecución de la clase. Los aspectos o dimensiones consideradas fueron cuatro. La primera corresponde a la dimensión 'Gestión de Aula', la que consideró a los indicadores 'Normas de la Clase' y 'Organización de los recursos'. La segunda dimensión aborda la 'Implementación Efectiva de la Planificación' y sus indicadores son la

<sup>19</sup> Institución perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Chile que se encuentra a cargo del sistema de evaluación docente chileno.

‘Explicitación’, ‘Activación de Conocimiento’ y ‘Coherencia de la Planificación – Ejecución de la Clase’. La tercera dimensión corresponde a las ‘Estrategias Didácticas’, cuyos indicadores fueron ‘Estructura de la Clase’, ‘Foco en la Comunicación’, ‘Presentación Inductiva de los Contenidos Léxico-Gramáticos’ y ‘Trabajo colaborativo’. Respecto de los ítems generados por dimensión e indicador, ver Anexo 2.

### **3.2.1.3. Grupo focal de profesores supervisores**

La técnica del grupo focal fue utilizada con el fin de profundizar los datos obtenidos de la fase cuantitativa. Se persiguió escudriñar las razones detrás de las decisiones didácticas de los estudiantes. En este sentido, el grupo focal de profesores supervisores y su visión respecto del desempeño de los practicantes es clave, puesto que ellos están en contacto directo con los estudiantes tanto a través de las tutorías como de las supervisiones en terreno. En consecuencia, la riqueza de las aportaciones de los profesores supervisores para el desarrollo de esta tesis fue uno de los motivos por el cual se optó por esta técnica, pues se observaría la realidad del practicante a través del prisma de un experto y que a su vez permitiría conocer el contenido de las conversaciones presentes en las tutorías. Es decir, se podría acceder a elementos como las preguntas de los estudiantes, sus miedos, sus inseguridades, sus decisiones, sus indecisiones y sus aciertos.

Por otra parte, y del mismo modo que en los instrumentos anteriores, se tomaron en cuenta las mismas variables del estudio para desarrollar un cuestionario del grupo focal. Sin embargo, la naturaleza del grupo focal permitiría indagar y cuestionar lo observado en la planificación y en la ejecución de las clases con mayor profundidad utilizando al cuestionario como guía o pauta. En este sentido, los indicadores variaron un tanto en pos de la recopilación de mayor información y de la adaptación al contexto de los sujetos y de sus enunciados. Las preguntas se

originaron considerando la expertise de los docentes supervisores, quienes ejercen sus funciones docentes dentro del sistema universitario chileno y cuya formación es de posgrado. El cuestionario final aplicado como pauta de la técnica de grupo focal puede ser revisado en el anexo 3.

#### **3.2.1.4. Grupo Focal de Practicantes**

Al igual que en el grupo focal anterior, se contemplaron las mismas variables observadas para la creación del cuestionario, y sus indicadores fueron adaptados al contexto de los estudiantes practicantes. Se pretendía conocer, en este caso, con mayor profundidad las razones por las cuales los practicantes determinan las acciones observadas en su desempeño en la fase cuantitativa. En la fase cuantitativa se lograba vislumbrar el primer objetivo de esta tesis, el que pretendía conocer las estrategias didácticas desplegadas por los practicantes. Ambos grupos focales pretendieron contemplar el segundo objetivo general en el que se pretende conocer las razones por las cuales los practicantes optan por alguna determinada estrategia.

A diferencia del grupo focal de supervisores, se buscaba la mirada particular y la re-significación de los constructos teóricos y prácticos adquiridos durante su formación inicial desde los propios sujetos. Como se menciona anteriormente, es difícil separar los fenómenos y los sujetos pues ambos elementos constituyen un objeto de estudio en este caso. Por lo mismo, fue crucial conocer la visión de los estudiantes respecto de su propia práctica, de manera dialógica, en donde pudiesen compartir sus experiencias libremente.

El cuestionario utilizado en el grupo focal puede ser examinado en el anexo 4.

### 3.2.2. Rigurosidad científica de la investigación

#### 3.2.2.1. Validez y confiabilidad

La fiabilidad de los instrumentos cuantitativos se estableció a través de las medidas de consistencia interna o coherencia utilizando, por un lado, el Coeficiente de Cronbach y, por otro lado, el Coeficiente de Correlación Intraclase de manera tal de obtener la valoración de la concordancia entre las variables y los sujetos.

George & Mallery (2003, p. 231) establecen la siguiente valoración según los resultados obtenidos del cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach:

Valor del Coeficiente	Fuerza de la concordancia
>0,9	Excelente
>0,8	Bueno
>0,7	Aceptable
>0,6	Cuestionable
>0,5	Pobre
<0,5	Inaceptable

Tabla 6. Valoración de coeficiente de alfa de Cronbach de George & Mallery (2003)<sup>20</sup>

En cuanto a la pauta de cotejo de las planificaciones de clases, el coeficiente de Cronbach arrojó el siguiente resultado:

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,983	19

Tabla 7. Alfa de Cronbach, Pauta de cotejo de las planificaciones de clases

<sup>20</sup> Adaptado por el autor de esta tesis.

En consecuencia, el coeficiente alpha de 0,983 obtenido demuestra que el instrumento cuenta con un coeficiente considerado excelente según la valoración establecida por George & Mallery (2003), lo que permite garantizar la confiabilidad del instrumento.

El Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) y la fuerza de la concordancia según los valores obtenidos de su cálculo según Fleiss (1986) es la siguiente:

Valor del CCI	Fuerza de la concordancia
>0,90	Muy buena
0,71-0,90	Buena
0,51-0,70	Moderada
0,31-0,50	Mediocre
<0,30	Mala o nula

Tabla 8. Coeficiente de Correlación de Intraclase, fuerza de concordancia

Se utilizó el modelo de dos factores de efectos mixtos donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos. Cabe señalar que el intervalo de confianza corresponde por defecto a un 95%.

Los resultados obtenidos de la aplicación del CCI fueron los siguientes:

Coeficiente de correlación intraclase		
	Correlación intraclase	95% de intervalo de confianza
		Prueba F con valor verdadero $0^{21}$

<sup>21</sup> El manual de ayuda de SPSS indica que esta prueba especifica el valor hipotetizado para el coeficiente. Este valor es el valor con el que se compara el valor observado cuyo valor por defecto es 0.

		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig
Medidas únicas	,748	,674	,820	57,420	55	990	,000
Medidas promedio	,983	,975	,989	57,420	55	990	,000

Tabla 9. Coeficiente de Correlación Intraclase, Pauta de cotejo para la planificación de clases.

Como se observa, las medidas únicas que guardan relación con la calidad de la medida poseen un valor de 0,748, lo que según la fuerza de concordancia de Fleiss (1986) sería buena. Por otro lado, las medidas promedio que guardan relación con el promedio de las medidas analizadas arroja un valor de 0,983, lo que indica que la fuerza de concordancia entre las variables es muy buena.

En cuanto a la pauta de cotejo para la observación de clases, el coeficiente de Cronbach arrojó el siguiente resultado:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,975	31

Tabla 10. Alfa de Cronbach, Pauta de Observación de Clases.

Según lo indica la tabla, es posible aseverar que el valor obtenido es equivalente a 0.975. De acuerdo a la valoración de George & Mallery (2003), la fuerza de la concordancia es excelente, lo que garantiza la confiabilidad del instrumento.

El CCI también fue aplicado a la pauta de observación de clases de manera tal de obtener la valoración de la concordancia entre las variables y los sujetos. Sus resultados fueron los siguientes:

**Coefficiente de correlación intraclase**

	Correlación intraclase	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig
Medidas únicas	,557	,467	,658	39,944	55	1650	,000
Medidas promedio	,975	,965	,984	39,944	55	1650	,000

Tabla 11. Coeficiente de Correlación Intraclase, Pauta de cotejo para la observación de clases

Como se observa, las medidas únicas que guardan relación con la calidad de la medida poseen un valor de 0,557, lo que según la fuerza de concordancia de Fleiss (1986) correspondería a una concordancia moderada. Por otro lado, las medidas promedio que guardan relación con el promedio de las medidas analizadas arroja un valor de 0,975, lo que indica que la fuerza de concordancia entre las variables es muy buena.

En cuanto a la validez de contenido, ésta se garantizó a través del juicio de expertos, en donde fueron consultados cinco profesores de inglés, quienes además contaban con experiencia en supervisión de prácticas y con formación de posgrado en lingüística aplicada, enseñanza del inglés como lengua extranjera y/o educación. Los expertos consultados fueron los siguientes:



- a) Michelle Paulet Riquelme. Licenciada en Educación y Profesora de Inglés egresada de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Master en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Libre de Ciencias de la Empresa y Tecnologías de Bruselas. Posee diez años de experiencia en el sistema escolar y ocho años en el sistema universitario, dedicada principalmente a la formación de profesores en los ámbitos de la lingüística, gramática, metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y dirección de tesis de pregrado. Se desempeña actualmente como Secretaria de Estudios, docente e investigadora del programa de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile.
- b) Marcela Olguín Villarroel. Licenciada en Educación en Inglés y Profesora de Estado de Inglés egresada de la Universidad de Santiago de Chile. Master en Lingüística mención Aprendizaje de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Santiago de Chile. Posee ocho años de experiencia en el sistema escolar y ocho años en el sistema universitario. Se ha abocado principalmente a la formación de profesores de inglés en las áreas de lengua Inglesa, dirección de tesis de pregrado y Prácticas Iniciales, Intermedias y Profesionales. Se desempeña actualmente como docente del programa de Pedagogía en Inglés de la Universidad Iberoamericana y del programa de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile.
- c) Iskra Pavez Soto. Licenciada en Trabajo Social y Trabajadora Social egresada de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Master en Género de la Universidad de Chile. Doctora en Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Posee seis años de experiencia en el mundo profesional en instituciones sociales y estatales tales como el Hogar de Cristo y Servicio Nacional de Menores (SENAME). Se desempeña como docente en la Universidad Bernardo O'Higgins y la Universidad del

Desarrollo. Es, además, investigadora del Observatorio Regional para la Paz y Seguridad (ORPAS) de la Universidad Bernardo O'Higgins.

d) Verónica López Olea. Licenciada en Educación en Inglés y Profesora de Estado de Inglés egresada de la Universidad de Santiago de Chile. Master en Educación de la Universidad de Santiago de Chile. Posee cinco años de experiencia en el sistema escolar y doce en el sistema universitario, abocada principalmente a la formación de profesores de inglés en las áreas de Lengua Inglesa, Discurso oral, Discurso Escrito, dirección de tesis de pregrado y Prácticas Intermedias. Se desempeña como docente de los programas de Pedagogía en Inglés e Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de Chile y la Universidad de Santiago de Chile.

e) Macarena Guajardo González. Licenciada en Educación y Profesora de Inglés egresada de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Master en Metodología de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Posee diez años de experiencia en el sistema escolar y seis en el sistema universitario. Se desempeña como docente en las áreas de lengua inglesa, literatura inglesa, dirección de tesis y prácticas iniciales y profesionales en los programas de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile y Universidad Alberto Hurtado.

### 3.2.2.2. Dependencia y Credibilidad

En cuanto a los instrumentos cualitativos, y siguiendo a Hernández Sampieri (2010), el 'rigor' metodológico se estableció, por una parte, a través del aseguramiento del criterio de dependencia (Hernandez Sampieri, 2010). Este guarda relación con la consistencia lógica o interpretación coherente de los datos obtenidos

(Hernandez Sampieri & Mendoza, 2008; Hernandez Sampieri et al, 2010; Creswell, 2009). La dependencia se garantizó a través de la especificación de la perspectiva teórica y el diseño de la investigación, de la documentación de los datos, de la transparencia de los criterios de selección de la muestra y del levantamiento de los instrumentos, contando además con el programa MAXQDA® version 12 como facilitador del proceso, especialmente en cuanto a la codificación y creación de mapas semánticos.

Por otra parte, se consideró el criterio de credibilidad según concluye Mertens (2005 en Hernandez Sampieri, 2010), en donde la credibilidad es definida como “la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante” (p. 475). En este sentido, la presente investigación intentó evitar aquellos sesgos que pudiesen limitar los significados expuestos por los sujetos a través de la clarificación de las interpretaciones, la relevancia equivalente de todos los datos, la vinculación de los datos, el registro amplio de la experiencia de campo, la reflexión personal del investigador sobre sus propias creencias y prejuicios, el muestreo intencional, y la triangulación de método y de datos.

### **3.2.3. Muestra**

Una vez concluido lo anterior se determinó la población, el universo y la muestra, estableciéndose para el siguiente estudio a la población de estudiantes en prácticum del programa de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile en Santiago de Chile y los profesores supervisores del mismo programa. Se determinó que la población de cincuenta y seis estudiantes fuesen contemplados como muestra en la parte cuantitativa debido a que era un número acotado y viable para que el investigador pudiese llevar a cabo la aplicación de instrumentos. Por

tanto, la muestra fue no probabilística para los propósitos investigativos de la primera fase.

En cuanto a la segunda fase, cualitativa, se utilizaron los hallazgos obtenidos de la fase cuantitativa para determinar la muestra. La primera parte de la fase cualitativa contempló la determinación de una muestra dirigida y por cuotas para la realización del grupo focal de estudiantes, seleccionándose nueve practicantes divididos en tres grupos según sus niveles de desempeño en aula, es decir, se seleccionó tres sujetos con desempeño destacado, tres con desempeño suficiente, y tres con desempeño insuficiente. El autor consideró que esta muestra contemplase los distintos niveles de desempeño, de manera tal de evitar el sesgo y corroborar la información obtenida en la fase cuantitativa. Según Hernández Sampieri (2010), el número de participantes de un grupo focal no debiese ser menor a seis ni exceder las doce personas, siendo el número nueve un número aceptable y adecuado a su juicio. Además, los sujetos no necesitan ser escogidos de manera aleatoria pues el propósito de los grupos focales es obtener información representativa y heterogénea (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2011). Los practicantes accedieron de manera voluntaria como consta en los consentimientos informados que se anexan.

Para el grupo focal de profesores supervisores, se determinó la muestra en cuanto a su población pues se trataba de cuatro profesionales. En este sentido, la muestra es comprendida como muestra de expertos.

### **3.2.4. Técnicas de análisis de los resultados**

#### **3.2.4.1. Técnicas de análisis de los resultados cuantitativos**

Para la fase cuantitativa, se utilizaron las técnicas de análisis de la estadística descriptiva debido al hecho de que las variables establecidas no apuntan a medir la relación que tiene una sobre la otra, por tanto, no se requiere de la estadística

inferencial, la que permite observar la relación entre variables dependientes e independientes. En este caso, esta tesis pretendió observar de manera descriptiva y mixta las estrategias didácticas utilizadas por practicantes en esta fase. Los recursos utilizados fueron los siguientes:

a) Distribución de frecuencias, en donde se consideró el porcentaje válido y el porcentaje acumulado, para poder observar el aumento de la distribución y las importancias relativas según las respuestas de cada ítem.

b) Estadísticos de tendencia central, es decir, se calculó la moda, la mediana y la media con el fin de resumir la variedad de datos y observaciones en un punto central o relativamente central.

c) Estadísticos de dispersión. Dentro de ellos, se calculó la varianza y la desviación típica, con el objeto de explicar la dispersión de los datos en relación a las medidas de tendencia central.

d) Estadísticos de forma, es decir, se calculó la asimetría y la curtosis de manera tal de observar la distribución y agrupación de los datos de acuerdo a las frecuencias.

Como herramienta tecnológica para el procesamiento de los datos cuantitativos obtenidos en ambas pautas se utilizó el software SPSS Statistics version 23.0.

#### **3.2.4.2. Técnicas de análisis de los resultados cualitativos**

Para la fase cualitativa, y en concordancia con Perez Serrano (2008b), se utilizó como registro mecánico a la grabación de audio tanto para la técnica de grupo focal y como para las entrevistas, cuyos datos obtenidos fueron transcritos de manera idéntica. Para el análisis y codificación de los datos, se utilizó el análisis crítico del discurso de Van Dijk y como recurso tecnológico para el análisis, se utilizó

el software MAXQDA® version 12. Según señala Van Dijk (2001), el análisis crítico del discurso permite observar los significados presentes en el discurso de los sujetos, los que permiten asociarlos a sus propias experiencias de vida. Estas experiencias presentes en el discurso fueron analizadas a través de la codificación crítica de los datos en cuanto a su pertinencia a las dimensiones teóricas revisadas en esta investigación.

### **3.2. Proceso de investigación**

En primer lugar, se definió como objeto de estudio a los alumnos practicantes. Definirlos como concepto conlleva una serie de dificultades, pues son diversas las aristas de la experiencia en práctica o terreno y aún lo son más aquellas experiencias que la constituyen. En este sentido, es necesario considerar que la formación inicial docente es también un objeto de estudio en sí mismo, y por ende, fue preciso delimitar el prácticum como área de investigación. En ello, se definió como problema a las elecciones didácticas que llevan a cabo los estudiantes en práctica.

En segundo lugar, se indagó sobre las opciones metodológicas que podría conllevar el estudio. Al intentar demarcar estas opciones y dar cuenta del fenómeno, nos enfrentamos a la necesidad de definir la base epistemológica de la investigación y el conocimiento resultante que se pretendía alcanzar. Como resultado de estos cuestionamientos, surgió la dificultad propia de todo investigador al verse obligado a determinar la validez del conocimiento científico y hasta qué punto los datos serían validados como conocimiento científico. Este análisis comportó, primordialmente, el cuestionamiento respecto de la naturaleza del conocimiento. En este sentido, la mayor dificultad residió en la distinción y diferenciación de los paradigmas

históricamente antagónicos: el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo. Como ya se expuso anteriormente, los métodos mixtos presentaron la mejor opción para dar cuenta del problema de investigación.

Posteriormente se estudió la viabilidad de la definición de la población como muestra total, llegando a la conclusión de ello. Se estudiaron cincuenta y seis planificaciones de clases y sus posteriores puestas en marcha en el salón de clases, entre Octubre y Noviembre del año 2015. Una vez obtenidos los resultados a través del programa SPSS versión 23.0, se determinaron los resultados preliminares de la fase cuantitativa, los que permitieron acotar la muestra de manera intencionada para el grupo focal de alumnos.

El grupo focal de profesores supervisores no requirió mayor complejidad debido a su número acotado (cuatro), aunque se esperó a obtener los resultados cuantitativos para orientar de mejor manera la conducción del grupo focal. Ambos grupos focales fueron llevados a cabo a fines de Noviembre del 2015.

Una vez realizado el primer análisis del grupo focal de estudiantes, se determinaron las preguntas que requerirían las entrevistas semiestructuradas. Durante marzo y abril de 2016 se realizaron las transcripciones de los grupos focales, lo que permitió el análisis a través del programa MAXQDA® versión 12. Finalmente, se realizó el análisis cualitativo de los resultados entre los meses de Junio y Agosto de 2016.

## Capítulo IV

### Análisis de los Resultados



## 4.1. Análisis de los datos cuantitativos

Como se mencionó anteriormente, con el objeto de analizar los datos obtenidos de los instrumentos cuantitativos se utilizó la estadística descriptiva por dimensiones teóricas. El programa SPSS versión 23.0 fue empleado para calcular los estadísticos descriptivos y la tabulación de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos validados. Los resultados preliminares de este análisis permitieron generar las pautas para los grupos focales y entrevistas semiestructuradas.

En relación a la descripción cuantitativa de la muestra, sólo se consideró la variable sexo de manera preliminar, distribuyéndose ésta del siguiente modo:

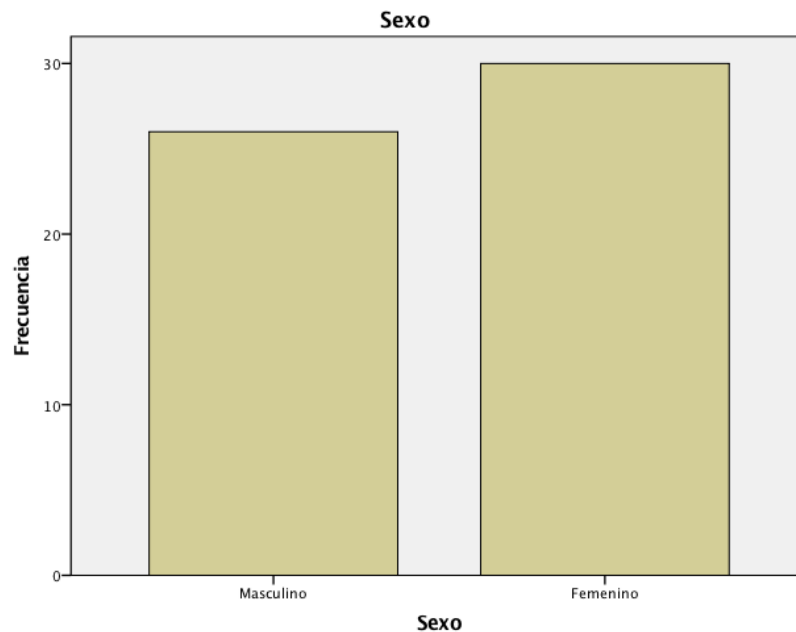


Gráfico 5. Distribución de la muestra según sexo.

En la siguiente tabla es posible observar la distribución de la frecuencia según sexo y los porcentajes válidos y acumulados:

**Sexo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	26	46,4	46,4	46,4
	Femenino	30	53,6	53,6	100,0
Total		56	100,0	100,0	

Tabla 12. Distribución de frecuencias, porcentajes válidos y porcentajes acumulados según sexo.

Sin embargo, posteriormente, y con el fin de evitar sesgos, el autor decidió no considerar esta variable como significativa para el estudio. En primer lugar, la variabilidad por sexo no es altamente significativa, pues la diferencia estadística entre uno y otro grupo no implica mayor dispersión. Y en segundo lugar, debido a una decisión ética respecto de la diversidad de género y sus implicancias, pues esta variable no debiese ser determinante en el desempeño de los practicantes. De así considerarlo, se contribuiría al sesgo y la estereotipización, especialmente en la siguiente fase cualitativa. Es decir, el autor se cuestionó la pertinencia del sexo y la correspondiente identidad sexual como por ejemplo la transexualidad, intersexualidad u homosexualidad. En este sentido, el sexo físico no indica necesariamente la identificación con el mismo en cuanto a la construcción de la propia identidad (Nagoshi et al., 2013; Stahly, 2007), por tanto, surge el cuestionamiento respecto de qué tan significativa sería esta variable, especialmente considerando que dentro de la población estudiada se encuentra un estudiante transgénero.

Respecto de la variable edad, esta no se consideró desde el inicio de la investigación debido a que lo que se intenta corroborar e indagar guarda relación con el desempeño y despliegue de estrategias didácticas de practicantes quienes han sido parte de un programa de formación inicial de profesores, por tanto, la edad, la que podría asociarse a los años de experiencia docente, es irrelevante y sesgada en términos éticos. Probablemente, si el objetivo del estudio hubiese residido en la caracterización de la profesión docente y las estrategias didácticas desplegadas de

acuerdo a los años de experiencia, seguramente este dato habría sido vital. Sin embargo, las edades de los practicantes fluctúan entre en los 23 y los 26 años, por lo que el rango etéreo es, además, homogéneo en relación a su etapa vital y reducido en su dispersión.

En concordancia a lo expuesto en los párrafos anteriores, se definió que el análisis fuese paramétrico. A continuación, se dan a conocer los resultados de los dos instrumentos cuantitativos.

#### **4.1.1. Pauta de cotejo de planificación de clases**

Antes de dar paso al análisis por dimensión de este instrumento<sup>22</sup>, se presentan los estadísticos descriptivos descritos en el apartado de Marco Metodológico. Estos son los estadísticos de tendencia central, es decir, la moda, la mediana y la media; los estadísticos de dispersión, es decir, la varianza y la desviación típica; y los estadísticos de forma, es decir, la asimetría y la curtosis. Estos datos son presentados en la siguiente tabla:

---

<sup>22</sup> La distribución de frecuencias y sus porcentajes válido y acumulado se presentan en cada ítem por cada dimensión en el anexo 5. Los gráficos resultantes por ítem se pueden encontrar en el anexo 6.

Estadísticos descriptivos

ítem	N		Rango		Mínimo		Máximo		Suma		Media		Desviación estándar		Varianza		Asimetría		Curtosis		
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar	
1.	56	3	2	5	210	3,75	0,142	1,066	1,136	-0,222	0,319	-1,222	0,628								
2.	56	4	1	5	198	3,54	0,135	1,008	1,017	-0,377	0,319	-0,523	0,628								
3.	56	4	1	5	187	3,34	0,153	1,149	1,319	-0,486	0,319	-0,408	0,628								
4.	56	4	1	5	183	3,27	0,147	1,104	1,218	-0,391	0,319	-0,221	0,628								
5.	56	4	1	5	204	3,64	0,15	1,119	1,252	-0,372	0,319	-0,909	0,628								
6.	56	4	1	5	177	3,16	0,148	1,108	1,228	0,086	0,319	-0,986	0,628								
7.	56	4	1	5	196	3,5	0,165	1,236	1,527	-0,509	0,319	-0,576	0,628								
8.	56	4	1	5	201	3,59	0,172	1,29	1,665	-0,6	0,319	-0,694	0,628								
9.	56	3	2	5	226	4,04	0,127	0,953	0,908	-0,727	0,319	-0,356	0,628								
10.	56	4	1	5	184	3,29	0,139	1,039	1,081	-0,004	0,319	-0,899	0,628								
11.	56	4	1	5	197	3,52	0,159	1,191	1,418	-0,178	0,319	-1,27	0,628								
12.	56	4	1	5	188	3,36	0,166	1,242	1,543	0,104	0,319	-1,441	0,628								
13.	56	3	2	5	201	3,59	0,129	0,968	0,937	-0,324	0,319	-0,826	0,628								
14.	56	4	1	5	210	3,75	0,147	1,1	1,209	-0,5	0,319	-0,707	0,628								
15.	56	4	1	5	204	3,64	0,15	1,119	1,252	-0,292	0,319	-0,953	0,628								
16.	56	4	1	5	172	3,07	0,153	1,142	1,304	0,084	0,319	-0,5	0,628								
17.	56	4	1	5	205	3,66	0,177	1,325	1,756	-0,604	0,319	-0,76	0,628								
18.	56	3	2	5	209	3,73	0,16	1,198	1,436	-0,246	0,319	-1,512	0,628								
19.	56	3	2	5	221	3,95	0,138	1,034	1,07	-0,503	0,319	-0,98	0,628								
N válido (por lista)	56																				

Tabla 13. Estadísticos descriptivos, Pauta de Cotejo de planificación de clases

### 4.1.1.1. Dimensión ‘Estrategias Didácticas’

La valoración de la dimensión ‘Estrategias Didácticas’ arrojó los siguientes resultados según se observa en el siguiente gráfico resumen:

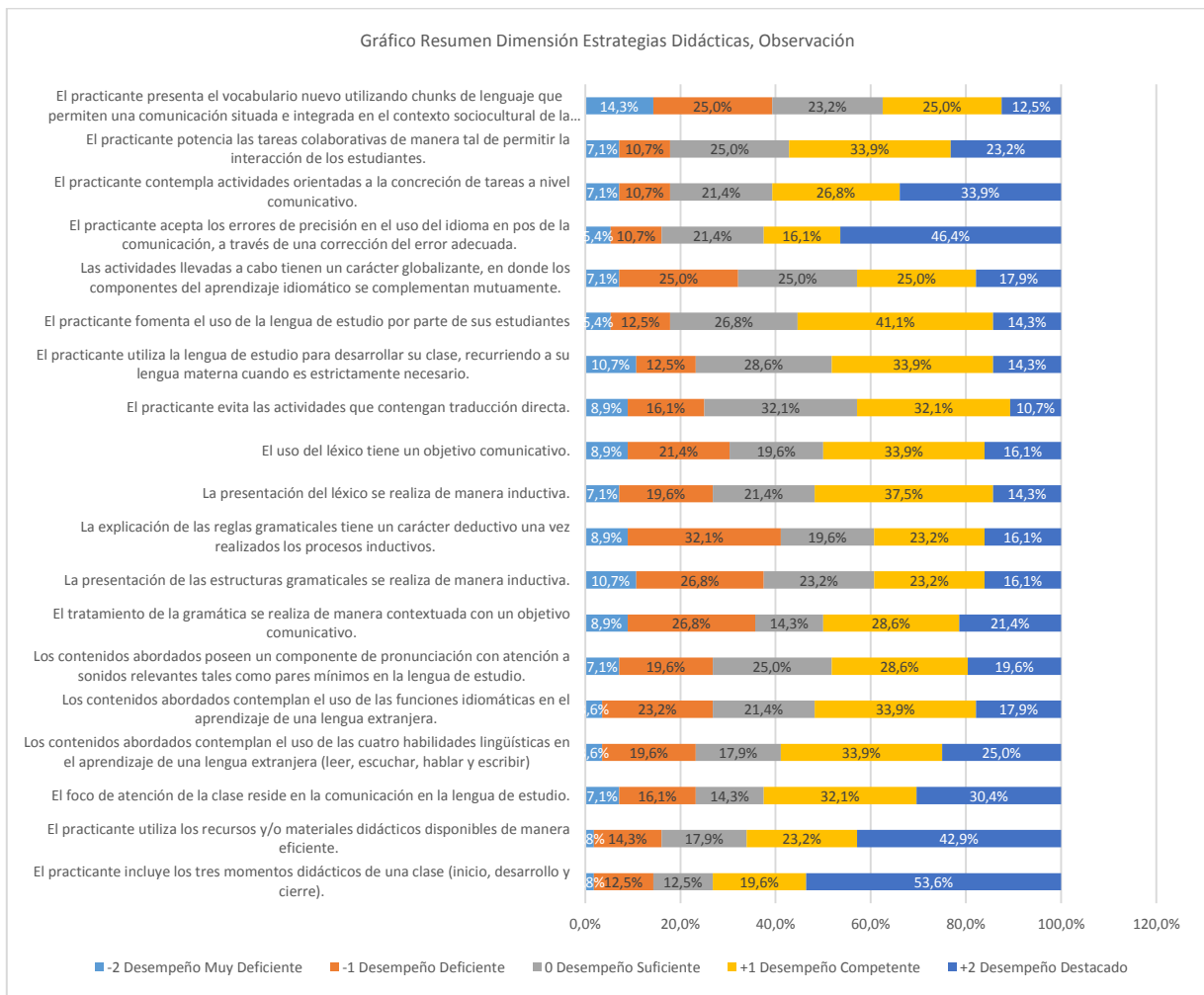


Gráfico 6. Resumen dimensión Estrategias didácticas, Pauta de cotejo de planificación de clase.

Como es posible observar, en relación al primer ítem no existe porcentaje válido asociado al desempeño más débil en este ítem. Además, el 57,1% de los practicantes posee un desempeño por sobre el competente, y en donde el desempeño deficiente equivale al 14,3%. Los practicantes son capaces de explicitar en sus planificaciones los objetivos de una clase articulados desde el punto de vista

de aprendizajes esperados. Es decir, se pone en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje al aprendizaje de los estudiantes. Evidentemente, la intencionalidad del acto educativo pone como contraparte constituyente a la enseñanza. No obstante, la vinculación de los objetivos desde el punto de vista de la enseñanza debe orientarse a los procesos de aprendizaje de los alumnos.

A diferencia del ítem anterior, se advierte en el segundo ítem que en este caso los objetivos, aunque centrados en los aprendizajes, carecen de un foco en la comunicación. Sólo un 16,1% de los estudiantes posee un desempeño destacado, y un 17,9% supera al resto en un desempeño deficiente. El mayor porcentaje de estudiantes, no obstante, se encuentra entre los desempeños suficiente y competente. Ciertamente, existe mayor dificultad en la concreción de objetivos que, además de centrados en el aprendizaje, se encuentren al servicio de la comunicación e interacción. Evidentemente, como aquí se demuestra, es perfectamente posible la paradoja de un objetivo centrado en el aprendizaje pero que adolece de un fin de comunicativo como nos sugiere la literatura.

En cuanto al indicador '*Foco en la Comunicación*', se establecieron 8 ítems. El ítem 3 dice relación con el foco de atención de la clase en la comunicación en la lengua de estudio, es decir, se observa que la atención en términos de contenido tiene que ver con la comunicación, por tanto, la articulación de los mismos debe obedecer a un propósito comunicativo en las distintas habilidades a trabajar durante la clase. Se observa que el 30,1% de los practicantes posee un desempeño deficiente en cuanto a la planificación de la clase. A pesar que el 69,9% de los estudiantes demuestran un desempeño exitoso en cuanto a la creación y planeación de una clase comunicativa, existe un número importante de alumnos que no consideran este aspecto. Como se ha señalado en la revisión de la literatura, la lengua tiene por objetivo la comunicación y la interacción entre los individuos, siendo este un vehículo de la cultura y generadora de la misma. En este sentido, la ausencia de este foco en la enseñanza de una lengua extranjera implica varias cuestiones, como por ejemplo, si este porcentaje obedece a un desconocimiento de los

conceptos y constructos propios de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, o si existen motivos de poder involucrados, como por ejemplo, las presiones externas sobre el practicante que pueden generar los profesores guías de los centros de práctica o los profesores supervisores. Por otro lado, surge la pregunta sobre hasta qué punto esta situación reside en la replica de modelos vividos por los propios estudiantes en su experiencia escolar o en sus creencias y/o prejuicios.

En cuanto a la utilización de las cuatro habilidades lingüísticas y su incorporación en la planificación, es posible reconocer similitud en cuanto a la cantidad de practicantes que no consideran las habilidades comunicativas en su planificación, a pesar de que la gran mayoría demuestra un desempeño desde el suficiente hasta el destacado. Sin embargo, es necesario reconocer que el 37,5% de practicantes se encuentra en el nivel de desempeño suficiente, por tanto, la gran mayoría de los estudiantes practicantes poseen dificultades de sistematizar una planificación que considere las cuatro habilidades en una clase. En parte, la vinculación de las cuatro habilidades implican una serie de consideraciones, como por ejemplo el recurso tiempo y la expertise para enlazarlas coherentemente.

Por otro lado, es necesario identificar las funciones idiomáticas que nos permiten identificar los distintos usos del lenguaje con un fin comunicativo cuando pretendemos interactuar en una lengua extranjera. El ítem 5 da cuenta de que el 80,3% de los practicantes desde el desempeño suficiente al destacado consideran a las funciones idiomáticas en sus planificaciones. Nuevamente, nos enfrentamos a una paradoja, en donde la gran mayoría de los estudiantes sí planifica teniendo en mente el uso del lenguaje pero que no es capaz de vincularlo coherentemente con los objetivos y las habilidades comunicativas. Como se distingue, esta inmensa mayoría de practicantes atiende a este punto, pero con los reparos presentados anteriormente. En consecuencia, la paradoja implica un desafío formativo debido a que esta situación se puede explicar por la escasa experiencia de los practicantes en planificación. Aunque los alumnos del programa formativo en cuestión poseen prácticas progresivas antes de esta instancia, las posibilidades de planificar y llevar a

cabo una clase son limitadas. Por esta razón, los practicantes afrontan esta labor con mayor periodicidad por primera vez en su carrera profesional durante el prácticum, y es por ello que, en parte, se producen este tipo de hallazgos. Además, es necesario pensar la labor del profesor supervisor y la función que éstos cumplen en relación al apoyo en estas materias.

Otro aspecto importante de este indicador lo constituye la pronunciación con fines comunicativos. La pronunciación en general puede afectar la comprensión de los mensajes, siempre y cuando estos interfieran significativamente en la imagen acústica. En este sentido, y para fines comunicativos, lo primordial es la distinción de sonidos que tengan una característica fonológica de distinto estatus en las lenguas en contacto. El ítem 6 dice relación con este punto y sus resultados demuestran que la distribución es relativamente homogénea en los desempeños medios. Es significativo que el 34% de los practicantes no considere este aspecto al momento de planificar. Sin duda, la pronunciación es secundaria a la comunicación, sin embargo, es necesaria para determinar diferencias vitales a nivel segmental, como lo es, por ejemplo, la distinción entre los fonemas /b/ y /v/. El primer sonido ocurre en español de Chile pero no el segundo. En este caso, el sonido /v/ debe ser enseñado de manera tal de evitar confusiones como en el caso de las palabras inglesas 'bet' y 'vet'. Igualmente, es necesario explicitar que el Marco Curricular Nacional contempla el tratamiento de estos sonidos y otros del mismo orden, con el objeto de permitir una mejor expresión oral y comprensión auditiva. En este sentido, los practicantes, o al menos un número no menor de ellos, no considera aspectos mínimos del currículo nacional que tienen relación con aspectos de pronunciación.

En relación al tratamiento de la gramática, el ítem 7 apunta a la enseñanza de la gramática de manera contextualizada, lo que implica que la gramática no se enseña como objetivo y contenido único de la clase. La gramática, así como otros componentes del lenguaje, permiten la organización del discurso de manera coherente, por lo que su enseñanza es parte de la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, ésta se encuentra al servicio de la comunicación, en donde



los errores de tipo gramatical son aceptados si el mensaje es comprensible. Los resultados evidencian que los practicantes contemplan abordar la gramática desde un punto de vista comunicativo. El 80,4% de los practicantes se encuentran entre el desempeño suficiente y el destacado, lo que refleja que existe preocupación por evidenciar un tratamiento de la gramática al servicio de la comunicación en la planificación. A pesar de que este principio respecto de la enseñanza de la gramática es respetado ampliamente en la actualidad, es preocupante que un 19,6% de los estudiantes no lo confirmen en sus planificaciones. Nuevamente, el porcentaje aquí alcanzado permite intuir un número importante de estudiantes hacen uso de métodos orientados a la gramática.

En relación a la enseñanza y aprendizaje del léxico, el ítem 8 contempló el uso contextualizado y comunicativo de este aspecto del indicador 'Foco en la comunicación'. Los resultados obtenidos en este ítem coinciden con el del ítem anterior. El 21,4% de los practicantes no evidenciaron la incorporación del léxico con un objetivo comunicativo, por lo que el léxico es presentado con fines memorísticos. En este sentido, es importante discutir respecto de la relevancia del léxico en conjunto con la gramática. Así como esta última puede ser abordada como eje principal de la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, también lo puede ser la enseñanza aprendizaje del vocabulario. Nos encontramos, entonces, ante la evidencia de estrategias didácticas memorísticas sin un fin comunicativo. En efecto, esta misma evidencia permite cuestionarse hasta qué punto el lenguaje es realmente aprendido, pues el carácter significativo del aprendizaje duradero y efectivo no está presente.

El siguiente ítem observa las actividades de traducción directa que pudiesen estar presentes en la planificación. En este caso, se intentó verificar que los practicantes evitasen la traducción propia de métodos como el gramático traducción, en donde ésta es uno de los ejes de la enseñanza. Los resultados esgrimidos develan que a pesar que desde los desempeños suficientes hasta el destacado se totaliza un 73,2%, existe únicamente un 12,5% en el nivel destacado. Si bien estos

resultados son satisfactorios en términos de estrategias didácticas esperadas, indican que sólo un número menor de practicantes evita la traducción directa dentro de su planificación. Los desempeños deficiente y muy deficiente totalizan un 26,8%, lo que concordaría con los ítems anteriores, afirmando lo expuesto en los resultados.

El ítem 14 guarda relación con el aprendizaje basado en tareas, las que se enmarcan en un contexto comunicativo. Se observa que el 83,9% de los estudiantes se hallan entre los desempeños suficiente y destacado, sin embargo, un 16,1% no incluye actividades de este orden. Es importante recalcar que un 62,5% de los practicantes se encuentran en los niveles más altos. Nuevamente, el porcentaje de desempeño deficiente y muy deficiente tiende a coincidir los anteriores ítems, repitiéndose la constante hasta ahora observada.

En cuanto al indicador '*Estructura de la Clase*', se desarrolló un ítem que contemplara los momentos clásicos de una clase, i.e., inicio, desarrollo y cierre, teniendo en cuenta el foco comunicativo propio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Según lo indican los resultados, el 75% de los practicantes se encuentran en los niveles de desempeño superior, lo que indica que consideran estos tres momentos didácticos. Sin duda, estos resultados obtenidos coinciden con lo esperado en cuanto a estrategias didácticas. El 25% restante se encuentra en los niveles de desempeño deficiente, lo que coincide nuevamente con los resultados de los ítems anteriores.

El siguiente indicador de la dimensión es la '*Presentación Inductiva de Contenidos Léxico-Gramaticos*'. El ítem 14 da cuenta de la presentación inductiva de estructuras gramaticales. El 26,8% de los practicantes presenta deductivamente las estructuras gramaticales. Las implicancias de este resultado tienen que ver con la enseñanza contextualizada de la gramática y con la inferencia de reglas gramaticales, permitiendo por una parte la comprensión de la estructura, y por otra permitiendo habilidades de pensamiento más complejo. En el caso de la presentación deductiva,

la regla es presentada explícitamente, por lo que la comprensión y contexto de la estructura son limitados.

En relación a lo mismo, el ítem 12 explicita la presentación de los contenidos de manera deductiva sólo cuando los conceptos han sido inferidos y activados por los estudiantes a modo de aclaración y sistematización. En el ítem anterior, los contenidos son presentados directamente de manera deductiva sin espacio para generación de conceptos y generalizaciones. A pesar que este aspecto no es considerado como negativo en la literatura, es necesario aclarar que lo es cuando éstos se configuran únicamente de esta manera y sin apelar al contexto de los textos auditivos o escritos. El 33,9% de los practicantes posee un dominio deficiente en la presentación de los contenidos gramaticales. No obstante, la gran mayoría de ellos dominan el indicador.

El siguiente ítem tiene que ver con la enseñanza contextualizada del vocabulario, cuya presentación debiese ser nuevamente inductiva e inferencial. Como se advierte, no existen desempeños muy deficientes en este ítem. Por otra parte, el 44,6% de los estudiantes, porcentaje que compone la mayor distribución de frecuencias, se encuentra en el desempeño competente, por lo que la incorporación inductiva del vocabulario en las planificaciones puede considerarse exitoso en términos de esta estrategia.

El ítem 16 contempló la utilización de chunks de lenguaje o frases cortas y fijas denominadas técnicamente como lenguaje formulaico, las que permitan una comunicación fluida y socialmente adecuada. La mayor distribución de frecuencias se encuentra en el desempeño suficiente con 41,1%, lo que indica que los practicantes incorporan muy moderadamente los principios del enfoque léxico y que ha sido tratado desde distintas perspectivas tanto en la lingüística aplicada como en la lingüística cognitiva. En este sentido, es posible observar que aunque existe una gran mayoría de practicantes que pondera un enfoque comunicativo y contextualizado, aún existe dificultad al permitir que los escolares conozcan frases hechas y cortas

que les permitan comunicarse de manera más fluida y natural. En este sentido, y a pesar que no necesariamente implica un retroceso en términos didácticos, estamos frente a una situación que probablemente indique desconocimiento de la estrategia de parte de la mayoría de los estudiantes, o más bien, podemos suponerlo. Sin embargo, el 14,3% de los practicantes posee un dominio destacado en esta área, por lo que las inferencias tras estos resultados son bastante limitadas.

El último aspecto del indicador tiene que ver con el carácter globalizante de la movilización de todos los componentes del lenguaje que se despliegan en la enseñanza del idioma, y cómo los estudiantes practicantes son capaces de llevarlos a cabo en la planeación de sus clases. Al observar el conjunto de las actividades, la mayor distribución de frecuencias se encuentra en el desempeño destacado, la cual es equivalente al 37,5% de los estudiantes. Un 19,6% se encuentra por debajo del desempeño suficiente, lo que nuevamente coincide con los resultados de los ítems anteriores, convirtiéndose en una constante.

En relación al indicador '*Trabajo Colaborativo*', se contempló un ítem dentro del instrumento. Al igual que en los ítems anteriores, el porcentaje de desempeños deficientes o muy deficientes es similar, siendo en este caso equivalente a un 17,9% de los practicantes.

A modo de sintetizar los resultados pormenorizados del análisis de la dimensión '*Estrategias Didácticas*', es posible aseverar que los desempeños de los estudiantes tienden a ocurrir desde un nivel suficiente hasta el destacado. Sin embargo, y para sorpresa del autor, existe un resultado menor de lo esperado en cuanto a los desempeños deficientes. La hipótesis de esta investigación reside en la utilización de metodologías gramaticales. Lo aquí demostrado evidencia la existencia de desempeños deficientes en términos de aplicación de estrategias didácticas. No obstante, aun queda sin respuesta la razón por la cual estos desempeños son deficientes. El fenómeno sugiere que los practicantes conocen los métodos de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera así como aquellas

estrategias de didáctica general. En esta etapa solo es posible declarar que existe un porcentaje menor de estudiantes que manifiesta un desempeño débil, por lo que la fase cualitativa requiere de su puesta en marcha para poder dilucidar los resultados. A pesar de ello, es posible formular que los desempeños insuficientes son menores en comparación con la gran mayoría de los resultados positivos.

En suma, a modo de cierre respecto del análisis de la dimensión “*Estrategias Didácticas*” del instrumento, es posible concluir que el resultado obtenido en esta dimensión hace visible el hecho de que un número inferior de estudiantes poseen un desempeño deficiente o muy deficiente en cuanto a las estrategias didácticas a utilizar en una clase.

#### **4.1.1.2. Dimensión ‘*Retroalimentación*’**

En relación a la dimensión ‘*Retroalimentación*’, se levantaron los indicadores ‘*Reflexión y metacognición*’ y ‘*Coherencia de la evaluación*’. El siguiente gráfico

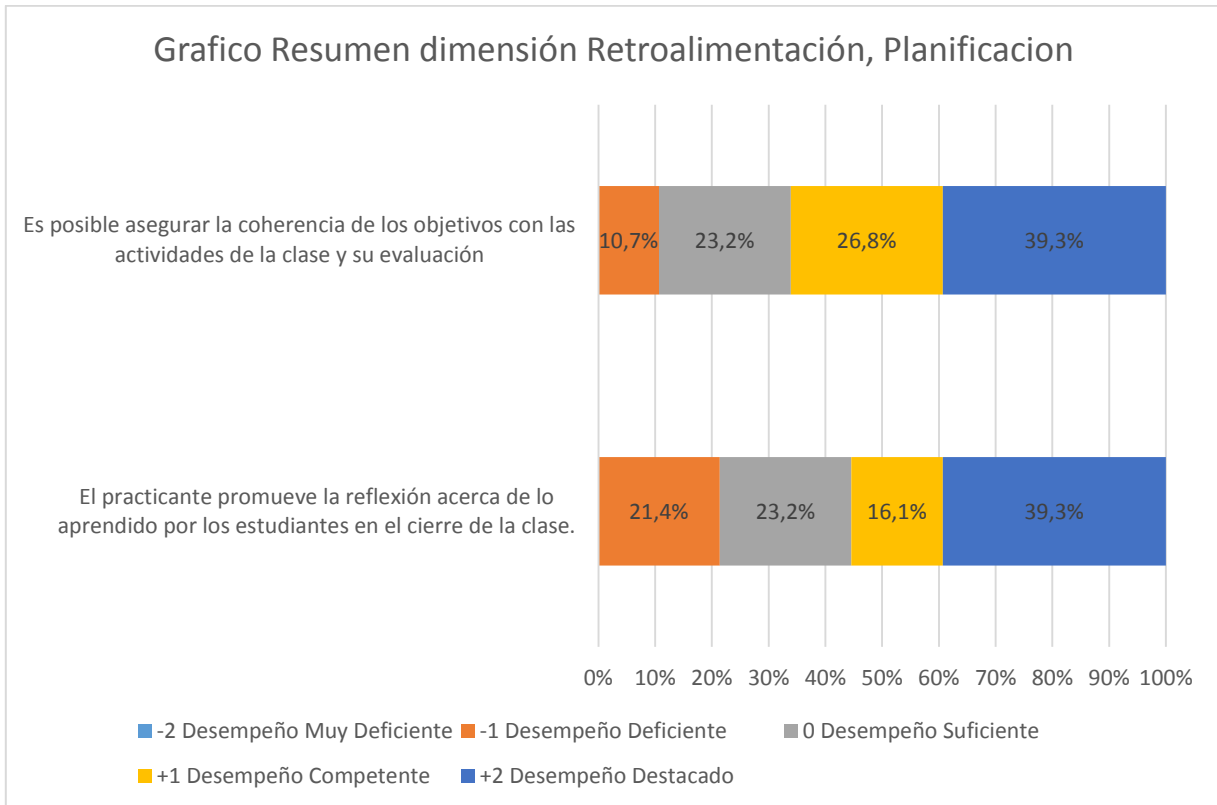


Gráfico 7. Resumen dimensión Retroalimentación, Pauta de cotejo de planificación de clase.

En relación al primer indicador, se intentó corroborar que el practicante incluyese la promoción de procesos reflexivos al finalizar su clase, de manera tal de motivar procesos metacognitivos. Según el gráfico, el 21,4% se encuentra en un desempeño deficiente, no existiendo casos de desempeños muy deficiente. En este ítem, el 78,6% de los practicantes incluyen de manera suficiente hasta la destacada procesos reflexivos respecto del aprendizaje en el cierre de sus clases. En general, los procesos reflexivos y de metacognición deben ser suscitados a lo largo de toda la clase, sin embargo, es en el cierre de la clase donde adquieren especial importancia. Es aquí donde se cierran los procesos de aprendizaje experimentados durante la clase, por lo que observar lo aprendido y cómo se aprendió es fundamental. Esto, además, constituye un insumo para el análisis del docente y la mejora de su práctica pedagógica. Los resultados de este ítem reflejan que la gran mayoría de los practicantes reconocen la necesidad de incluir este aspecto en el cierre de su clase.

En cuanto al indicador ‘*Coherencia de la evaluación*’, se levantó un ítem relacionado con la validez de la evaluación contemplada en la planificación. En coherencia con el ítem anterior, no existen desempeños muy deficientes y solo el 10,7% de los practicantes alcanza un desempeño deficiente. En este sentido, es posible generalizar que los practicantes sí incluyen una evaluación válida y coherente con los aprendizajes esperados en la clase.

#### 4.1.2. Pauta de Cotejo Observación de Clases

Antes de comenzar el análisis por dimensión e ítem<sup>23</sup>, se presentan a continuación los estadísticos descriptivos arrojados por el instrumento ‘Pauta de Cotejo para la observación de clase’.

Estadísticos descriptivos													
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis			
Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar

<sup>23</sup> Los resultados pormenorizados del instrumento se encuentran en los anexos 7 (tablas de frecuencias) y 8 (gráficos).

1.1.	56	3	2	5	219	3,91	,140	1,049	1,101	-,502	,319	-,977	,628
1.2.	56	3	2	5	219	3,91	,136	1,014	1,028	-,467	,319	-,925	,628
1.3.	56	4	1	5	216	3,86	,154	1,151	1,325	-,601	,319	-,799	,628
2.1.	56	4	1	5	231	4,13	,144	1,080	1,166	-,1066	,319	,209	,628
2.2.	56	4	1	5	224	4,00	,163	1,221	1,491	-,1119	,319	,205	,628
2.3.	56	4	1	5	223	3,98	,160	1,198	1,436	-,819	,319	-,678	,628
2.4.	56	4	1	5	218	3,89	,152	1,139	1,297	-,702	,319	-,623	,628
2.5.	56	3	2	5	224	4,00	,132	,991	,982	-,814	,319	-,268	,628
3.1.	56	4	1	5	230	4,11	,154	1,155	1,334	-,1024	,319	-,198	,628
3.2.	56	4	1	5	219	3,91	,156	1,164	1,356	-,681	,319	-,753	,628
3.3.	56	4	1	5	203	3,62	,170	1,273	1,620	-,620	,319	-,738	,628
3.4.	56	4	1	5	200	3,57	,157	1,173	1,377	-,423	,319	-,875	,628
3.5.	56	4	1	5	190	3,39	,152	1,139	1,297	-,223	,319	-,953	,628
3.6.	56	4	1	5	187	3,34	,162	1,210	1,465	-,247	,319	-,882	,628
3.7.	56	4	1	5	183	3,27	,176	1,314	1,727	-,169	,319	-,1242	,628
3.8.	56	4	1	5	172	3,07	,169	1,263	1,595	,030	,319	-,1063	,628
3.9.	56	4	1	5	171	3,05	,168	1,257	1,579	,124	,319	-,1131	,628
3.10.	56	4	1	5	186	3,32	,155	1,162	1,349	-,378	,319	-,745	,628
3.11.	56	4	1	5	183	3,27	,164	1,228	1,509	-,293	,319	-,946	,628
3.12.	56	4	1	5	179	3,20	,150	1,119	1,252	-,323	,319	-,507	,628
3.13.	56	4	1	5	184	3,29	,159	1,187	1,408	-,448	,319	-,541	,628
3.14.	56	4	1	5	194	3,46	,142	1,061	1,126	-,566	,319	-,133	,628
3.15.	56	4	1	5	180	3,21	,163	1,217	1,481	-,051	,319	-,1009	,628
3.16.	56	4	1	5	217	3,88	,169	1,266	1,602	-,761	,319	-,582	,628
3.17.	56	4	1	5	207	3,70	,167	1,249	1,561	-,670	,319	-,516	,628
3.18.	56	4	1	5	199	3,55	,157	1,174	1,379	-,587	,319	-,355	,628
3.19.	56	4	1	5	166	2,96	,169	1,264	1,599	,013	,319	-,1048	,628
4.1.	56	4	1	5	203	3,62	,166	1,244	1,548	-,532	,319	-,846	,628
4.2.	56	4	1	5	200	3,57	,165	1,234	1,522	-,321	,319	-,1131	,628
4.3.	56	4	1	5	194	3,46	,167	1,250	1,562	-,264	,319	-,1086	,628
4.4.	56	4	1	5	202	3,61	,154	1,155	1,334	-,418	,319	-,765	,628
N válido (por lista)	56												

Tabla 14. Item 1.2, Pauta de cotejo de observación de clase.

#### 4.1.2.1. Dimensión “*Gestión de Aula*”



Esta primera dimensión considera dos indicadores: “Normas de la Clase” y “Organización de los recursos”. Los resultados se visualizan en el siguiente gráfico:

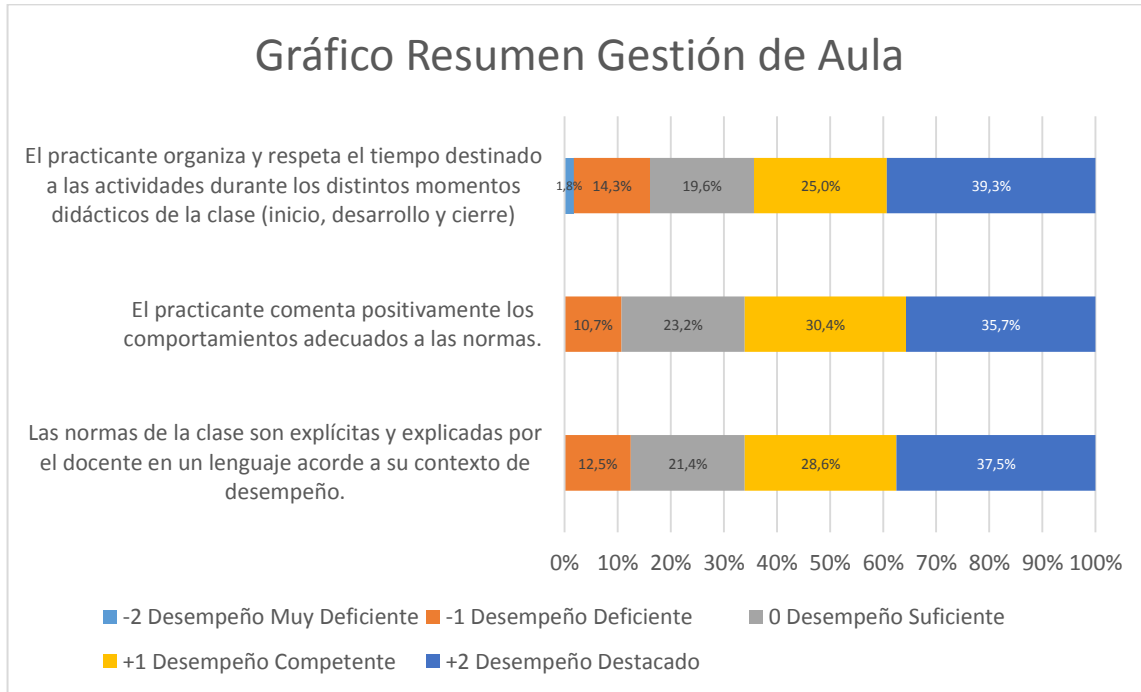


Gráfico 8. Resumen dimensión Gestión de aula, Pauta de cotejo de observación de clase.

El primer indicador posee dos ítems. El primer de ellos dice relación a la explicitación de las normas de la clase, en donde el practicante explica las reglas utilizando un lenguaje adecuado al nivel de enseñanza en el que se encuentra. Como se advierte, no existen desempeños asociados a la categoría muy deficiente y sólo el 12,5% de los practicantes posee un dominio deficiente. En este sentido, la observación de la clase reflejó que en el 87,5% de las clases observadas las normas de las clases fueron explicitadas y adecuadas al nivel de enseñanza. En este sentido, los practicantes no poseerían mayores dificultades al establecer las normas de la clase.

El siguiente ítem del indicador guarda relación con la capacidad del practicante de fomentar un ambiente positivo respecto de las normas una vez que sus estudiantes las siguen. En consonancia con el ítem anterior, no existen

desempeños muy deficientes según lo observado. Como se aprecia en la tabla, el 89,3% de los estudiantes posee un desempeño entre suficiente y destacado, por lo que nuevamente es posible asegurar que los practicantes son capaces de validar los comportamientos adecuados a las normas y valorarlos positivamente mientras llevan a cabo sus clases.

El siguiente indicador de esta dimensión tiene que ver con la organización de los recursos. En este caso, se consideró la organización del tiempo como recurso didáctico en el siguiente ítem, y los resultados obtenidos revelan que los niveles de desempeño muy deficiente y deficiente acumulan un 16,1%. En este sentido, es posible enunciar que la gran mayoría de los practicantes son capaces de manejar el recurso tiempo de manera organizada. Es importante destacar que el 39,3% de los practicantes poseen un desempeño destacado.

#### **4.1.2.2. Dimensión Implementación Efectiva de la Planificación**

Esta dimensión posee tres indicadores: “Explicitación”, “Activación de Conocimiento” y “Coherencia entre Planificación – Ejecución de la Clase”. El siguiente gráfico resume los resultados obtenidos.

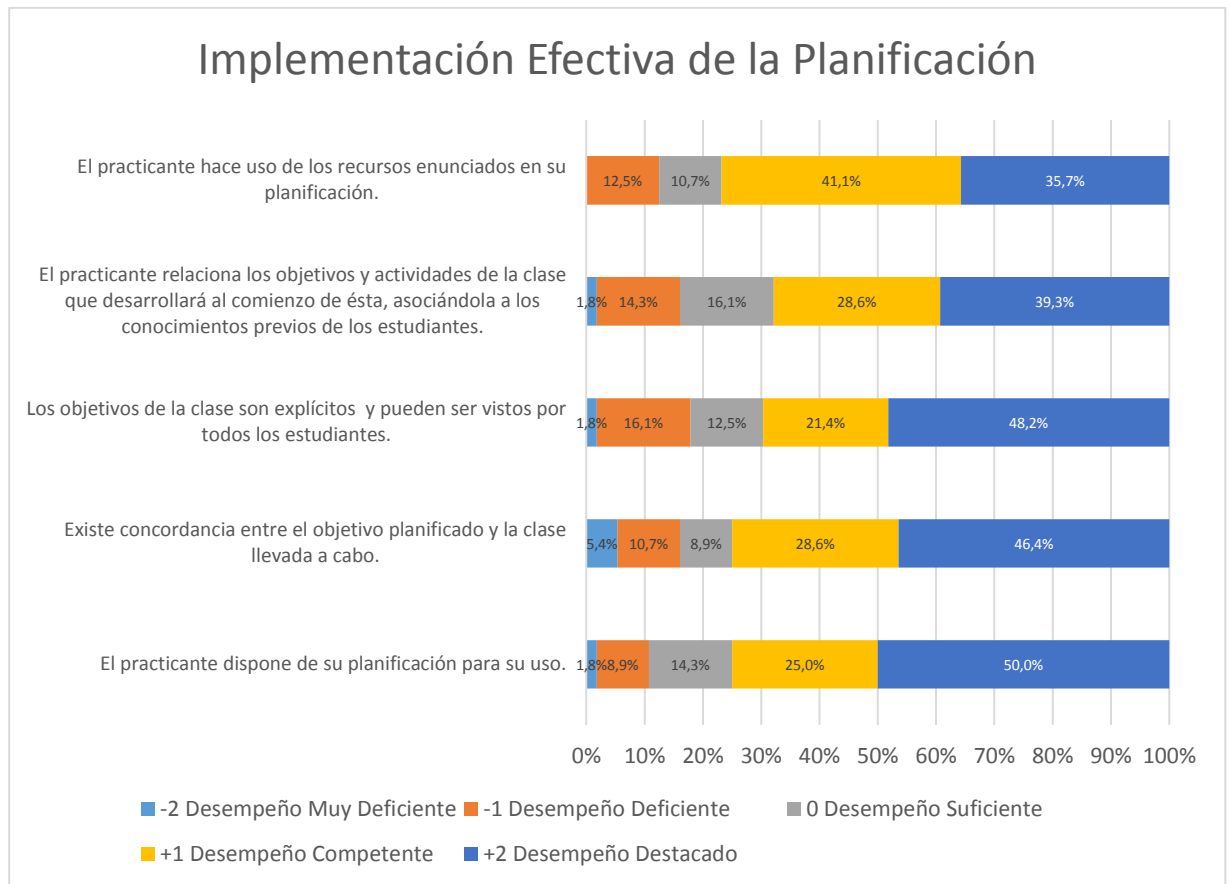


Gráfico 9. Resumen dimensión Implementación efectiva de la planificación, Pauta de cotejo de observación de clase.

En cuanto al primer indicador, “Explicitación”, se desarrollaron dos ítems. El primero de ellos se refiere a un aspecto práctico de la clase, como lo es tener la planificación a disposición para ser usada y chequeada durante la clase. A pesar que los desempeños muy deficiente y deficiente acumulan un 10,7% de los resultados, el 50% de los practicantes cuenta y dispone de su planificación. En consecuencia, se consigue esgrimir que los practicantes guían su performance teniendo en cuenta su planificación, al menos en cuanto a la revisión constante de lo planeado.

El siguiente ítem del indicador “Explicitación” trata sobre los objetivos de la clase y la capacidad del practicante de explicitarlos a sus estudiantes. En coincidencia con el ítem anterior, el 48,2% de las clases observadas se encuentran

en el ámbito de desempeño destacado, y considerando este resultado se acumula un 82,1% desde el desempeño suficiente. Por tanto, este ítem tampoco presenta mayores problemas en cuanto a los objetivos. De todos modos, y como se observa desde el instrumento anterior, existe un porcentaje menor que presenta desempeños muy deficientes o deficientes, 17,9% acumulado en este caso. Sin embargo, no se debe restar importancia a este hecho pues se visualiza un porcentaje relativamente constante en estos desempeños.

El siguiente indicador, “Activación de conocimiento”, posee un ítem relacionado con la capacidad del practicante para activar los conocimientos previos de los estudiantes. Coincidentemente, el resultado obtenido es similar al anterior en cuanto a los desempeños muy deficiente y deficiente, en donde se acumula un 16,1%. Sin embargo, el resto de niveles de desempeño se distribuye de manera un poco más pareja entre los niveles suficiente y destacado, en donde se puede distinguir una suerte de fuga del desempeño destacado hacia los niveles inferiores.

Respecto del indicador “Coherencia Planificación-Ejecución de la Clase”, se consideraron dos ítems. El primero dice relación con el objetivo planificado y lo observado en el aula y el segundo tiene que ver con el uso de los recursos didácticos que fueron establecidos en la planificación. En resumen, el indicador pretende verificar que aquello enunciado sea realmente llevado a cabo en la clase observada. Los resultados del primer ítem indican que la mayor distribución de frecuencias se encuentra en el desempeño destacado (46,4%) y el porcentaje de acumulado entre los desempeños muy deficiente y deficiente no varía en gran medida en lo observado en ítem anteriores.

Respecto del segundo ítem del indicador, los resultados no advierten porcentajes en el nivel de desempeño muy deficiente. Igualmente, se distingue que el 76,8% de los practicantes se distribuyen de manera relativamente equiparada entre los niveles competente (41,1%) y destacado (35,7%). En este sentido, es posible declarar que los practicantes intentan llevar a cabo su planificación contando con los

recursos didácticos enunciados en su planificación, pues sólo un 12,5% de ellos posee un desempeño deficiente.

#### **4.1.2.3. Dimensión Estrategias Didácticas**

Esta dimensión examina cuatro indicadores: “Estructura de la clase”, “Foco en la Comunicación”, “Presentación inductiva de contenidos léxico-gramáticos” y “Trabajo colaborativo”.

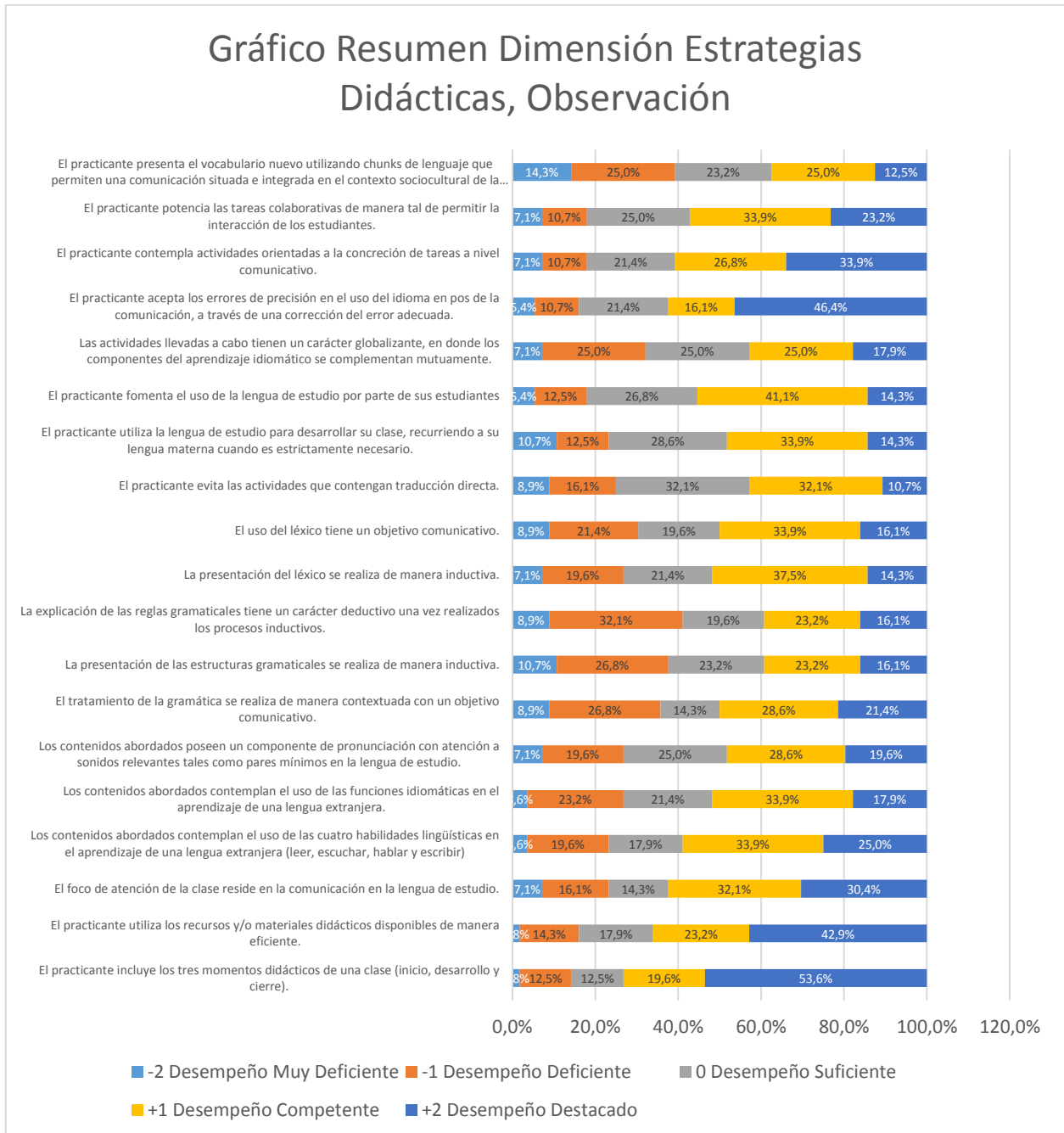


Gráfico 10. Resumen dimensión Estrategias Didácticas, Pauta de cotejo de observación de clase.

Respecto del primero indicador, se utilizaron dos ítems. El primero de ellos guarda relación con la utilización de los tres momentos didácticos de una clase. Como se advierte, el 53,6% de los practicantes se encuentra en el desempeño destacado, y un 16,1% de ellos se encuentra entre los desempeños muy deficiente y

deficiente. En síntesis, el 85,7% de los practicantes se encuentra dentro de los desempeños suficiente y destacado, lo que denota que la inmensa mayoría de los practicantes divide su clase en inicio, desarrollo y cierre. Esto no implica que la calidad de aquellos momentos sea la adecuada, mas indica que los practicantes son capaces de reconocer estos tres momentos y de llevarlos a cabo.

Por otro lado, el segundo ítem del indicador contempla el uso de los recursos de manera eficiente. En este ítem, el 17,9% de los practicantes se encuentra entre los desempeños muy deficiente y deficiente. Nuevamente, la gran mayoría de los practicantes se encuentra entre los desempeños suficiente y destacado, manteniéndose el porcentaje de insuficiencia según lo observado en ítems e indicadores anteriores.

El siguiente indicador es “Foco en la Comunicación”. Es uno de los más abundantes en cuanto a ítems debido a que considera aspectos didácticos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera aceptados globalmente. El primer ítem del indicador atañe a la orientación de la clase hacia la comunicación. Se advierte que los desempeños tienden a dispersarse en este ítem de este indicador en relación a los anteriores. A pesar que los desempeños entre suficiente y destacado acumulan un 76,8%, el desempeño destacado se encuentra por debajo del competente. Además, los desempeños muy deficiente y deficiente acumulan un 23,2%, lo que implica un aumento en cuanto a la tendencia observada en los otros ítems. En consecuencia, se logra inferir que existe una dificultad de parte de los practicantes de orientar la clase en su conjunto desde y para la comunicación, aun cuando los desempeños puedan ser considerados satisfactorios en términos de desempeño.

El siguiente ítem concierne al uso de las cuatro habilidades lingüísticas, incorporadas como parte de los contenidos. En este caso, el porcentaje mas alto se haya en el desempeño competente y es seguido por el desempeño deficiente. Según estos resultados, es posible asegurar que la distribución de frecuencias se ha distribuido en los cuatro quintiles superiores de manera relativamente proporcional.

El siguiente ítem del indicador tiene relación con la inclusión de las funciones idiomáticas a ser incluidas en la clase. Los resultados indican que alrededor de un tercio de los practicantes (26,8%) consiguen tratar deficientemente el abordaje de las funciones idiomáticas. Si se compara con el mismo indicador en cuanto a la planificación, existen evidentes diferencias, pues, a pesar de ser incluidas en la planificación, éstas no son llevadas a efecto en el transcurso de las clases observadas. Por otro lado, es importante destacar que el desempeño suficiente es alto y mayor en cuanto al porcentaje destacado, en donde la mayoría de los practicantes (33%) se encuentra en el nivel de desempeño competente. De todas formas, e igualmente que el ítem anterior, la distribución de la frecuencia tiende a equipar los distintos niveles de desempeño.

El siguiente ítem considera la incorporación en la enseñanza de sonidos que son relevantes fonológicamente cuando se compara el español de Chile y el inglés. En este sentido, y como se discutió anteriormente, su relevancia reside en el incremento de la comprensión y la comunicación. Nuevamente, los resultados obtenidos reflejan similitudes con los ítems anteriores del indicador, tanto en relación con la distribución relativamente equitativa de las frecuencias como con el desempeño que acumula mayor porcentaje de frecuencias (desempeño competente). Visiblemente, el desempeño destacado tiende a disminuir su cantidad de frecuencias, y los niveles de desempeño inferiores tienden a acumular mayor porcentaje.

El siguiente ítem aborda la enseñanza de la gramática con un fin comunicativo. En este caso, se observa notoriamente que mas de un tercio de los practicantes (35,7%) de los practicantes presentan un desempeño entre muy deficiente y deficiente. Esto denota que a pesar que en la planificación se intenta contextualizar las estructuras gramaticales, en el desempeño de aula se observan desempeños insuficientes. Además, y como se aprecia en los ítems anteriores, la mayor distribución de frecuencias se encuentra en el desempeño competente. No



obstante, el segundo puesto lo ocupa el desempeño deficiente, con tan solo un 1,8% de diferencia entre uno y otro nivel.

En cuanto al siguiente ítem, este concierne al tratamiento del léxico con fines comunicativos. Se distingue que el 30,4% de los practicantes se encuentran entre los desempeños muy deficiente y deficiente. En este sentido, se repite la tónica observada en análisis anteriores del indicador, repitiéndose la mayor cantidad de frecuencias en el desempeño competente y seguida por el desempeño deficiente. En comparación a los resultados obtenidos en la planificación, estos resultados difieren del mismo modo que en el ítem anterior.

El siguiente ítem del indicador tiene relación con el uso de la traducción directa como parte de las actividades a desarrollar por los escolares. Se advierte que tanto los desempeños suficiente como el competente acumulan el mismo porcentaje mayor de distribución de frecuencias (32,1% cada uno). El 25% de la frecuencia se encuentra entre los desempeños muy deficiente y deficiente, por lo que la mayoría de los practicantes poseen un desempeño entre el suficiente y el destacado. En este sentido, es posible afirmar que los practicantes tienden a evitar las actividades que contemplen traducción directa.

La utilización de la lengua de estudio en la sala de clases fue contemplada en el siguiente ítem, cuyos resultados desvelan que existe un 23,2% de los practicantes que no utiliza la lengua de estudio para realizar su clase, o se usa el español más allá de lo esperado. En este sentido, estamos frente a una situación compleja debido a que, en muchos casos, la clase de inglés se convierte en el input de idioma que reciben los estudiantes, especialmente aquellos más desfavorecidos económicamente por encontrarse en una situación de desventaja en cuanto al acceso a la cultura y el idioma. Es decir, en los sectores económicos deprivados, los alumnos tienen poco o escaso acceso a internet, televisión satelital o por cable, entre otros. Por tanto, la exposición al idioma es fundamental especialmente en estos casos. Aun cuando Chile ha avanzado en términos de superación de la pobreza, aún

existe un porcentaje de la población considerada bajo la línea de la pobreza. En este caso, no se consideró como variable el estatus socioeconómico de los alumnos de los practicantes, pues los ojos han estado puestos en sus desempeños. Además, estos desempeños debiesen ser igualmente efectivos en términos de equidad y justicia social. En este sentido, los resultados sugieren que este número superior a un quintil de los practicantes no está utilizando la lengua de estudio como vehículo de la comunicación, y como se discute más arriba, implica una escasa exposición de los estudiantes a la lengua de estudio, lo que repercutiría de especial manera en aquellos sectores más desposeídos económicamente. Vale la pena destacar que el 33,9% de los estudiantes se encuentran en el nivel de desempeño competente. Sin embargo, se esperaba que los estudiantes utilizaran el idioma que aprendieron durante sus años de licenciatura, y asombra que sólo un 14,3% de los practicantes cumple a cabalidad con el enunciado del ítem. Es importante reconocer que este ítem no implica mayor diseño o implementación didáctica más que hablar en la lengua de estudio. En este sentido, la utilización del idioma no implicaba mayor esfuerzo metodológico, pero sí una disposición a la exposición de los alumnos escolares al idioma. Sin duda, este hallazgo, aunque observado en investigaciones chilenas con docentes en el sistema, es particularmente interesante a esta investigación, pues es posible que este fenómeno se esté asentando desde los prácticum, y en donde puedan estar operando una serie de prejuicios respecto de la enseñanza.

En relación al ítem anterior, el siguiente ítem trata de la motivación para el uso de la lengua de parte de los estudiantes. Los resultados son bastante similares al ítem anterior, mas el desempeño competente aumenta su porcentaje. El porcentaje destacado se mantiene en un 14,3%, indicando nuevamente que el nivel se alcanza muy débilmente. Sin embargo, el porcentaje acumulado de desempeños muy deficiente y deficiente disminuye. Por tanto, es posible declarar que aunque los practicantes de niveles deficientes tienden a utilizar menos el inglés por sí mismos, sí intentan fomentarlo en sus alumnos.

El siguiente ítem guarda relación con la caracterización de las actividades como un grupo coherente, organizado y globalizante respecto del aprendizaje de una segunda lengua. En este caso, se distingue que los porcentajes de la distribución de frecuencias se equiparan en cuartos respecto del total entre los desempeños deficiente, suficiente y competente. Al observar el porcentaje de frecuencias del nivel destacado, su variación es menor y se encuentra relativamente cerca de un quintil respecto del total. Sin embargo, el porcentaje acumulado de los desempeños deficientes acumula un 32,1%, lo que refleja que una cantidad importante de los practicantes posee dificultades al distinguir procesos del aprendizaje idiomático desde un punto de vista holístico. Es notoria, además, la distribución casi pareja en los niveles de desempeño en términos porcentuales.

El siguiente ítem del indicador se refiere a la corrección del error. A diferencia de los ítems anteriores, en este caso encontramos a un 46,4% de las frecuencias en el nivel de desempeño destacado, lo que evidentemente sugiere que los practicantes prestan especial atención a la corrección del error de manera adecuada y en donde los mismos se consideran como parte natural del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

El último ítem concerniente al indicador “Foco en la Comunicación” tiene que ver con la utilización de tareas en tanto actividades que pueden orientarse hacia la comunicación. Como se examina en los resultados, la distribución aumenta desde los porcentajes muy deficiente hasta el desempeño destacado, indicando que la mayoría de los practicantes se encuentran en los niveles superiores de desempeño. Sin embargo, al comparar los resultados obtenidos en el ítem 3.15 respecto del carácter globalizante de las actividades, es necesario aclarar que el hecho de que existan tareas orientadas a la comunicación, esto no implica que sea un grupo ordenado y coherente con otro tipo de actividades. Mas bien, es posible asegurar que este tipo de actividades sí son llevadas a cabo, pero no serían necesariamente indicativas de un entramado comprensivo y holístico de actividades.

El tercer indicador de la dimensión “Estrategias Didácticas” es la “Presentación Inductiva de Contenidos Léxico-Gramáticos”. Para este indicador se diseñaron cinco ítems. El primero de ellos concierne a la presentación de las estructuras gramaticales a ser enseñadas por los practicantes. Como se indica, el porcentaje acumulado de frecuencias resultante de la suma de los desempeños muy deficiente y deficiente es superior a todos los ítems revisados para este instrumento como para el anterior. En este sentido, es posible aseverar que lo expresado en las planificaciones distó considerablemente en la praxis. Los resultados se comportan dentro de lo esperado en el sentido de que lo programado desde la teoría no necesariamente se condice con la práctica. Conjuntamente, surge el cuestionamiento respecto de hasta qué punto se confirmaría el hecho de que la planificación demostraría el ‘saber’ respecto de la enseñanza idiomática, y que en el ‘saber hacer’ no son puestos en marcha debido a una serie de condicionantes que no son posibles de indicar en este nivel de la investigación. Indiscutiblemente, es inevitable evadir el hecho de que la gran mayoría de los practicantes se ubican dentro de los desempeños suficiente y destacado (62,5%).

El siguiente ítem del indicador tiene que ver con la presentación de los contenidos gramaticales de manera deductiva una vez realizados los procesos inductivos. Al igual que el ítem anterior, un porcentaje importante y cercano a la mitad de los estudiantes se encuentra ubicado entre los desempeños muy deficiente y deficiente (41,1%). Los resultados aquí obtenidos indicarían que la tesis manejada respecto de la hipótesis se manifiesta en la población del estudio.

El siguiente ítem respecto del indicador tiene que ver con la presentación del léxico. A diferencia de los ítems anteriores del indicador que tenían relación la presentación de contenidos gramaticales, la presentación del léxico no parece ir en la misma línea. Se aprecia que el 37,5% de los practicantes se encuentra en el nivel de desempeño competente, acumulando un 73,2% entre los desempeños suficiente y destacado.

En la misma tónica, el siguiente ítem aborda la utilización de lenguaje formulaico para la presentación de vocabulario. En este ámbito es posible observar que el porcentaje acumulado en los desempeños muy deficiente y deficiente es equivalente a un 39,3% de las frecuencias. Los porcentajes de nivel competente disminuye y se distribuye entre los desempeños suficiente y deficiente. Estos resultados indican que, al ser comparados con el mismo ítem e indicador del instrumento anterior, los resultados negativos aumentan, lo que revelaría que el fenómeno existiría. Es decir, aquello que bajo la intencionalidad de la enseñanza se planifica, luego en la praxis no se lleva a cabo.

El siguiente y último indicador de la dimensión “Estrategias Didácticas” es el “Trabajo Colaborativo”. Este indicador cuenta con un solo ítem en el instrumento y concierne a la puesta en marcha de actividades de tipo colaborativo que permitan la interacción de los alumnos, lo que como consecuencia gatillaría la comunicación y la negociación de significados. Como se distingue en el gráfico resumen, el 82,1% de los practicantes se encuentra entre los desempeños suficiente y destacado. Indirectamente, este ítem coincide con los resultados obtenidos en el ítem 3.14 respecto del fomento de la lengua de estudio de parte de los estudiantes y 3.17 relacionado con la concreción de tareas comunicativas. En este sentido, y como se examina, los practicantes serían conscientes de la función primordial que cumple el propio aprendiente de la lengua extranjera, y por ello impulsan actividades que permitan la interacción de sus estudiantes. Rotundamente, esto constituye una de las fortalezas de la población estudiada.

#### **4.1.2.4. Dimensión Retroalimentación**

Esta última dimensión del instrumento concierne a la evaluación y sus correspondientes procesos. Se establecieron tres indicadores para el caso de este instrumento: “*Monitoreo*”, “*Evaluación como Recurso de Aprendizaje*”, y “*Reflexión y Metacognición*”. Los ítems de esta dimensión y sus resultados se resumen en el siguiente gráfico:

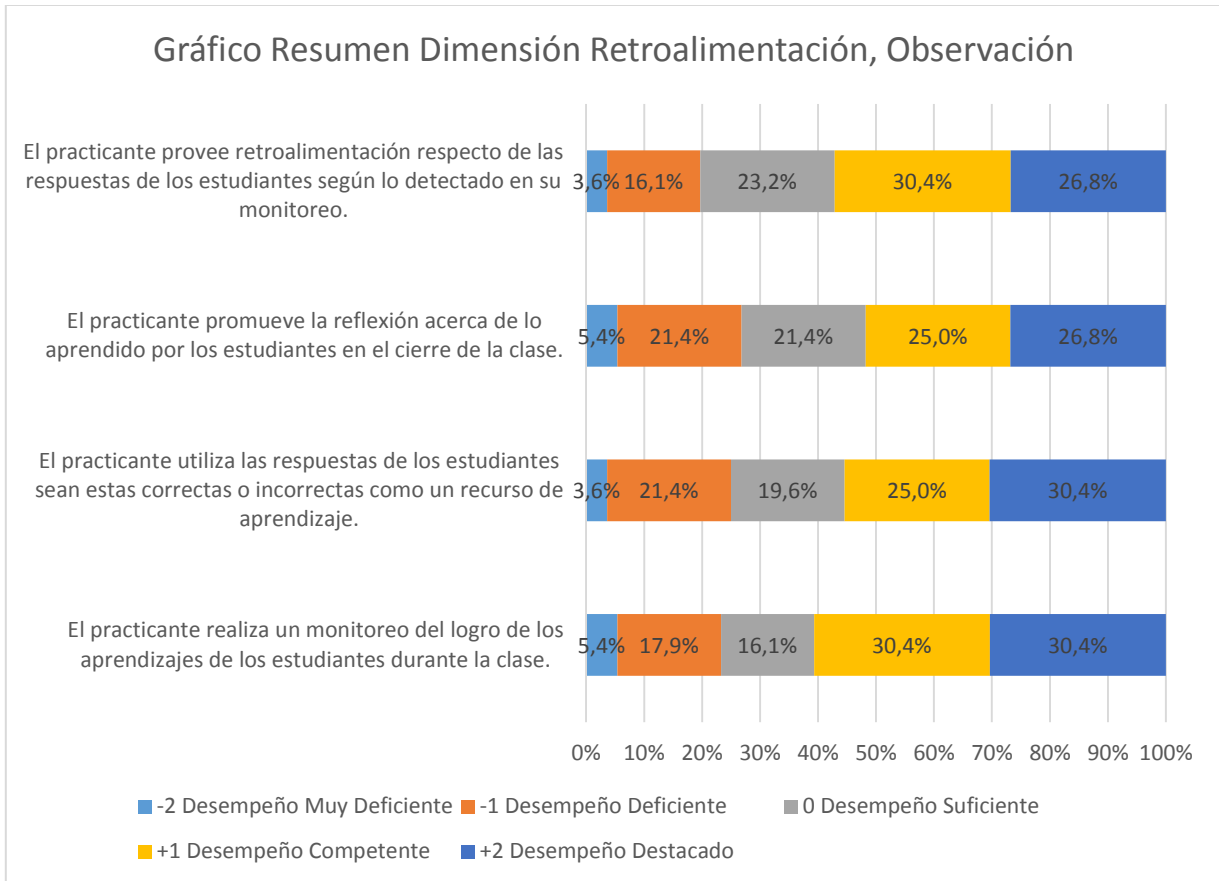


Gráfico 11. Resumen dimensión Retroalimentación, Pauta de cotejo de observación de clase.

El indicador “*Monitoreo*” consta de un ítem, el que guarda relación con el monitoreo constante de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a los resultados obtenidos, es posible estimar que la mayoría de los estudiantes dedican parte de su quehacer en el aula en el monitoreo de los estudiantes (76,9%). Por tanto, este ítem se convertiría en una de las fortalezas de los practicantes.

Por otra parte, el Indicador “*Evaluación como Recurso de Aprendizaje*” posee un solo ítem, cuyos resultados se detallan a continuación. Según el gráfico resumen, la distribución de las frecuencias es relativamente equitativa entre los desempeños deficiente y competente. La mayor distribución, además, se encuentra en el desempeño destacado (30,4%). El porcentaje acumulado por los desempeños muy deficiente y deficiente resulta en un 25%, el cual aunque porcentaje no menor, se mantiene relegado a la minoría de los casos al compararlo con el 75% acumulado por los desempeños suficiente, competente y destacado. Por tanto, es legítimo declarar que los practicantes consideran las respuestas de los estudiantes como un recurso de aprendizaje.

El último indicador de la dimensión, “*Reflexión y Metacognición*”, posee dos ítems. El primero de ellos se refiere a la reflexión respecto de lo aprendido por los estudiantes. Sus resultados revelan que los porcentajes por desempeño están distribuidos de manera relativamente equitativa desde el desempeño deficiente hasta el destacado, lo que indica un dominio variado de este aspecto del indicador, por lo que se aprecia como un aspecto no dominado totalmente. A pesar de ello, destaca levemente el desempeño destacado con un 26,8%.

El siguiente ítem del indicador se refiere a la retroalimentación. Aun cuando los desempeños que arrojan los resultados no son tan altos en cuanto al nivel de desempeño, se observa que el 80,4% de los practicantes se encuentran entre los desempeños suficiente y destacado. La distribución aparentemente equitativa entre estos tres niveles de desempeño expresa que el dominio de este aspecto del indicador aun no está lo suficientemente naturalizado como parte del proceso enseñanza aprendizaje.

## 4.2. Análisis Cualitativo

### 4.2.1. Análisis de Grupos Focales

Como se ha mencionado anteriormente en los apartados de metodología, se llevaron a cabo dos grupos focales: uno con nueve practicantes y otro con cuatro profesores supervisores. Debido al carácter crítico del análisis, las categorías a observar se establecieron a priori, permitiendo, por cierto, la posibilidad de categorías emergentes. Los datos obtenidos a través de los grupos focales fueron transcritos y luego analizados a través del programa MAXQDA® Version 12, lo que permitió la codificación del discurso y la creación de mapas semánticos. Dicho programa ratificó la existencia o inexistencia de las categorías previamente establecidas y aquellas emergentes. Se utilizó un primer parámetro de las citas relacionadas a las categorías, sus códigos, y sub-códigos - si esto último correspondiese- según el siguiente formato:

Categoría de Análisis	Código	Sub-código	Nº Citas

Tabla 15. Formato de Análisis por categoría, codificación, sub-codificación y número de citas.

Las matrices obtenidas permitieron observar el peso semántico establecido entre los elementos, es decir, entre las categorías, los códigos, los sub-códigos, los enunciados y la co-ocurrencia de los distintos códigos.

Por otra parte, se utilizó la herramienta MAXMapas® del programa MAXQDA®, la que permite la generación de mapas semánticos de relaciones en donde se pueden observar gráficamente las construcciones discursivas de acuerdo al proceso de codificación previo. Se utilizó el siguiente modelo:



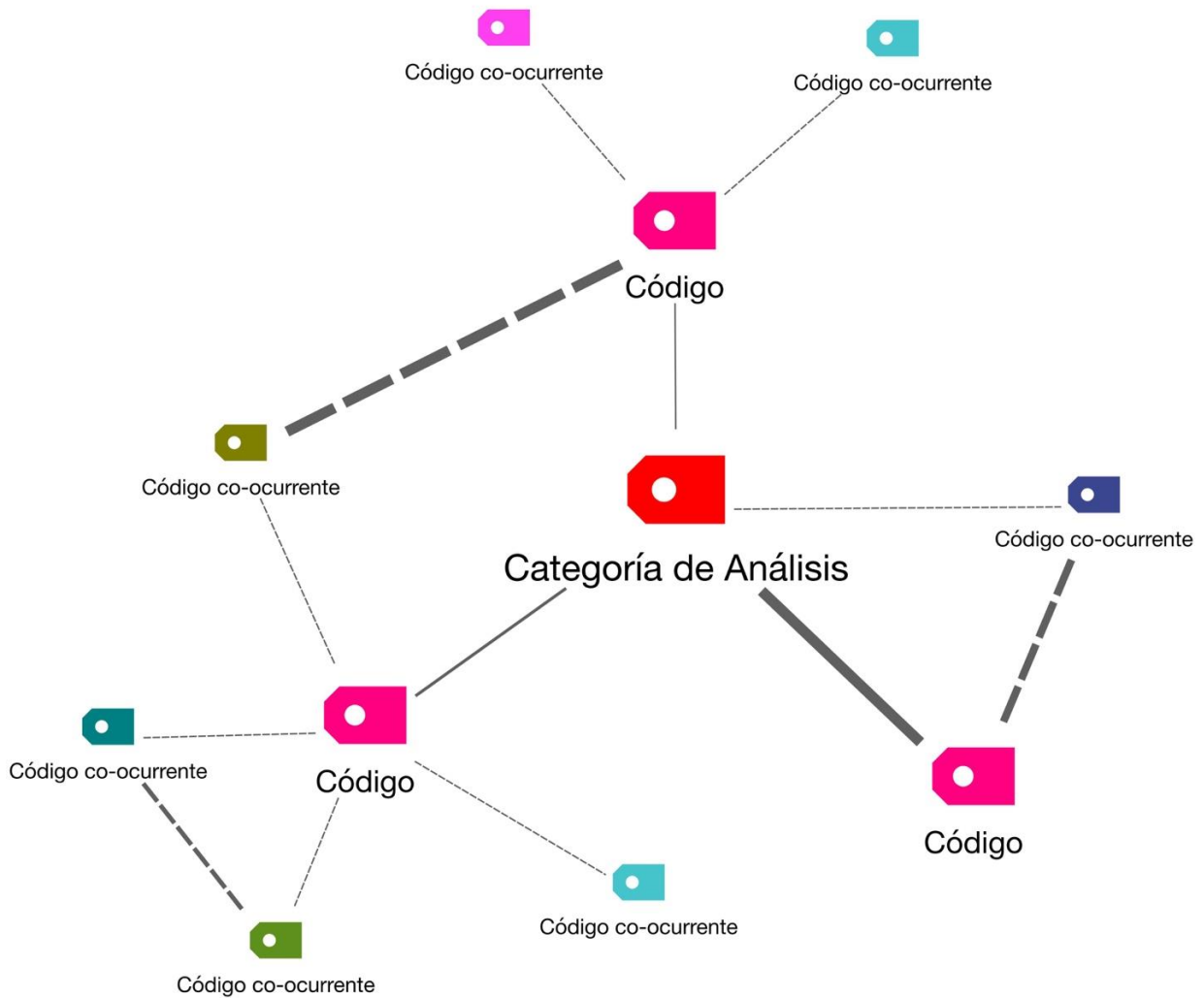


Figura 4. Modelo de Mapa Semántico.

Como se advierte, las categorías de análisis se encuentran en el centro del mapa<sup>24</sup> y poseen un símbolo de mayor tamaño que el de los códigos y/o sub-códigos. La relación directa entre la categoría y los códigos se expresa a través de una línea continua y la indirecta –co-ocurrencia- a través de una línea cortada. A su vez, el grosor de la línea indica gráficamente la preponderancia de la relación entre un código y la categoría, entre un código y un sub-código, entre códigos co-ocurrentes, o entre sub-códigos. En otras palabras, en aquellos casos en que se

<sup>24</sup> Debido a la complejidad de algunas categorías y su caracterización semántica, la categoría de análisis se ubicó en un lugar más visible para contrastar su preponderancia con la de los códigos directos, sub-códigos y las co-ocurrencias.

observan líneas más gruesas, nos encontramos frente a una relación prominente y más presente en el discurso de los sujetos, por tanto, de mayor fuerza semántica. A pesar de ello, los códigos de menor peso en el discurso no fueron descartados pues permiten establecer co-ocurrencias por una parte, y por otra, contribuyen a los significados atribuidos por los individuos en tanto variaciones y aportaciones a la complejidad de algunas categorías. No obstante, los niveles de relación se establecieron hasta la co-ocurrencia de códigos, pues en capas o niveles superiores la red de conexiones complejiza el análisis y no necesariamente implica una carga semántica cercana a la categoría, especialmente considerando que estas herramientas cuentan con la limitación tecnológica de la bi-dimensionalidad.

A continuación, se presenta el análisis por categoría según lo declarado por los practicantes y los profesores supervisores. En cada uno de los apartados se presenta en primer lugar la tabla de cuantificación de códigos, sub-códigos – si los hay- y número de citas. Seguidamente, se exhiben los mapas semánticos obtenidos. Posteriormente, se establece el análisis del discurso de los hablantes.

### 4.2.1.1. Análisis por categoría

#### 4.2.1.1.1. Categoría 'Prioridades Didácticas'

Categoría de Análisis	Código	Nº Citas
Prioridades Didácticas	Prioridades Didácticas	17

Tabla 16. Categoría 1, códigos y número de citas.

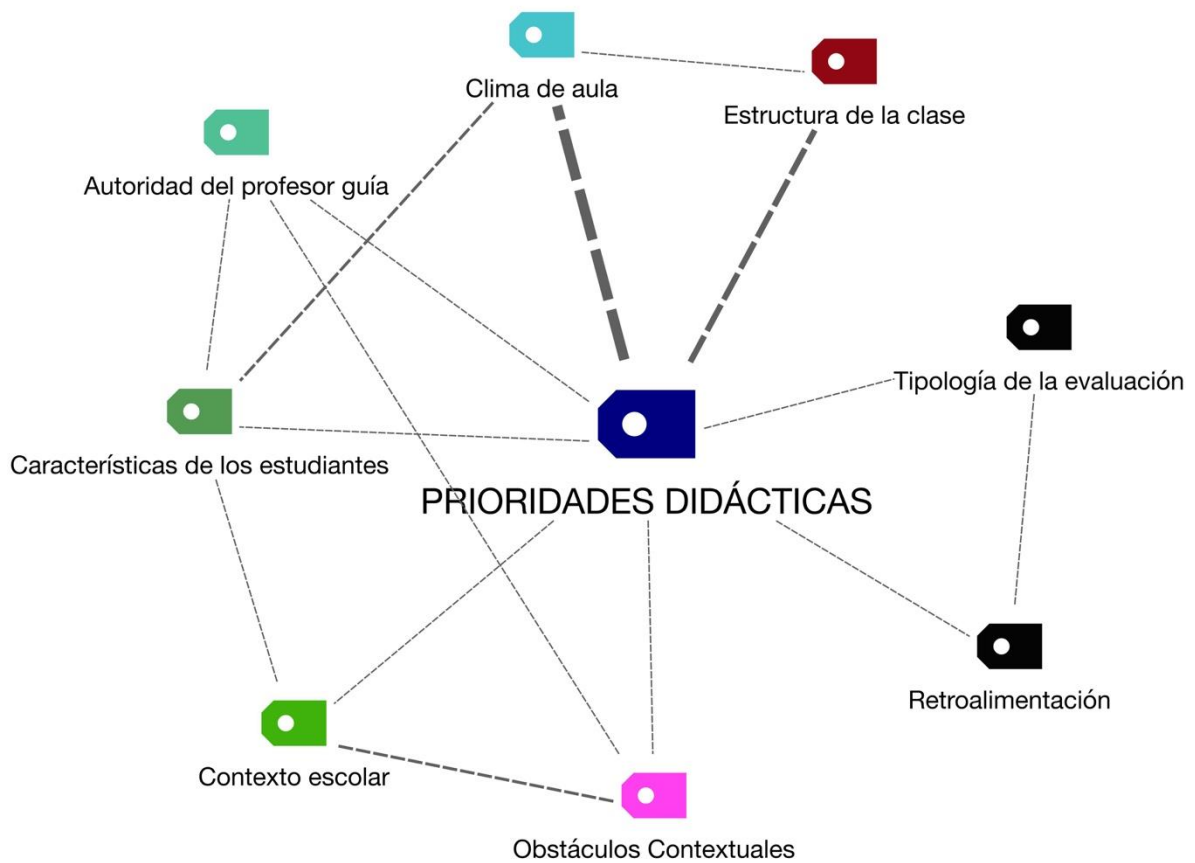


Figura 5. Categoría 1, Mapa semántico.

**Discusión:**

Como se observa en el mapa semántico de relaciones de la categoría 'Prioridades didácticas', se identifican en los enunciados la relación indirecta o co-ocurrencia con los códigos 'Estructura de la Clase', 'Clima de Aula', 'Tipología de la Evaluación', 'Retroalimentación', 'Obstáculos contextuales', 'Contexto Escolar', 'características de los Estudiantes' y 'Autoridad del profesor guía'.

La relación más prominente se observa con el código 'Clima del aula', por tanto, este código sería la prioridad de los practicantes, seguido por 'Estructura de la Clase'. Los mismos códigos mencionados poseen una relación indirecta, por lo que es posible interpretar que los discursos indican que tanto la estructura de la clase como el clima de aula funcionan de manera similar y como condicionantes la una de la otra. En este sentido, la estructura de la clase estaría directamente relacionada con la capacidad de motivación de los estudiantes, específicamente con la creación de un momento inicial o warm up:

*"Warm up. Principalmente establece la motivación de los alumnos, es como la parte crucial digamos de enganchar a los alumnos con el tema de, de la clase". Ao1.*

*"Él decía que el warm up es importante, y sí es importante porque es la forma que tenemos de engancharlos, de despertarlos o apaciguar un poco los ánimos adentro de la sala". Ao2.*

*"Yo creo que la clase tiene que estar estructurada con algo que son las tareas, las actividades, pensadas en el grupo de alumnos, en el contexto, cada necesidad que ellos tienen para poder involucrarlos a todos. Que tenga un inicio, un desarrollo, y un cierre. Creo que es importante". Aa6.*

El clima de aula es también prioridad para algunos supervisores:

*"Yo creo que primero pa mí es el clima del aula. Si no hay eso, no pueden hacer nada más. Si tienen materiales cubiertos en la planificación es como secundario si ellos no logran manejar el grupo". Ma Paz, profesora supervisora.*

De hecho, y debido a lo mismo, para los profesores supervisores se convierte en una prioridad de la enseñanza en las tutorías:

*"Es como un tema de las primeras sesiones". Marcela, profesora supervisora.*

Por otra parte, se interpreta que el clima de aula debe considerar a las 'Características de los Estudiantes' debido a la co-ocurrencia entre dichos códigos. Veámoslo.

*"Para mí son los estudiantes porque yo trato de girar todo en torno a ellos a lo que necesitan, a sus características, entonces, de acuerdo a lo que ellos son, eh, guío mi clase. Hay pasos que todos conocemos que son las estructura de la clase y eso se va a mantener así pero la forma en la cual yo lo llevo a cabo depende de los alumnos en sí". Aa1.*

Por otro lado, el Contexto Escolar aparece como una de las condicionantes y a la vez como Obstáculo Contextual al momento de priorizar los elementos que juegan un rol clave en su enseñanza. Es posible observar las dificultades que experimentan según los contextos en donde les toca desempeñarse:

*"Primero, eh, estuve en un colegio municipal, y ahí los estudiantes era imposible hacer eh actividades didácticas en la que los estudiantes participaran porque había que tenerlos ahí como en sus puestos, y no podían*

*participar mucho, en cambio ahora en el colegio en el que estoy ahora se puede hacer de todo". Aa2.*

*"Depende del contexto en que se da la clase porque yo he tenido la experiencia de estar en diferentes colegios [...] en el colegio en el que estoy ahora se puede hacer de todo. Los estudiantes participan y los estudiantes preguntan, hacen de todo, entonces depende del contexto primero y después se puede aplicar diferentes métodos". Aa2.*

Por otra parte la retroalimentación y la evaluación en general aparecen como parte de las prioridades de los practicantes:

*"yo creo que es super importante para nosotros como profes el momento final de la clase para que podamos chequear si el objetivo fue alcanzado o no, en su totalidad o a medias y ver qué podemos seguir preparando para las próximas clases para completar el objetivo de la lección al final". Aa5.*

En resumen, el clima del aula, la estructura de la clase y el contexto surgen como elementos primordiales para los estudiantes, los que se entrelazan desde diversas aristas. Según los supervisores, los alumnos manifiestan una preocupación por el clima de aula en sus primeras tutorías y, además, también los ería para los mismos supervisores. Queda, sin embargo, poco clara la relación entre las prioridades didácticas de los estudiantes y la autoridad del profesor guía. A pesar de ello, esta relación se abordará en otra categoría, en donde se analiza el peso de esta autoridad. En este sentido, es probable que lo que evidenciamos sea el poder implícito que posee el profesor guía al momento de considerar sus prioridades como practicantes en la ejecución de una clase.

#### 4.2.1.1.2. Categoría 'Planificación'

Categoría de Análisis	Código	Nº Citas
Planificación	Planificación	2
	Contexto del grupo	6
	Contexto escolar	7
	Diversidad	3
	Conocimiento previo	1
	Características de los estudiantes	10
	Constructos didácticos	8
	Características de los estudiantes	10

Tabla 17. Categoría 2, códigos y número de citas.

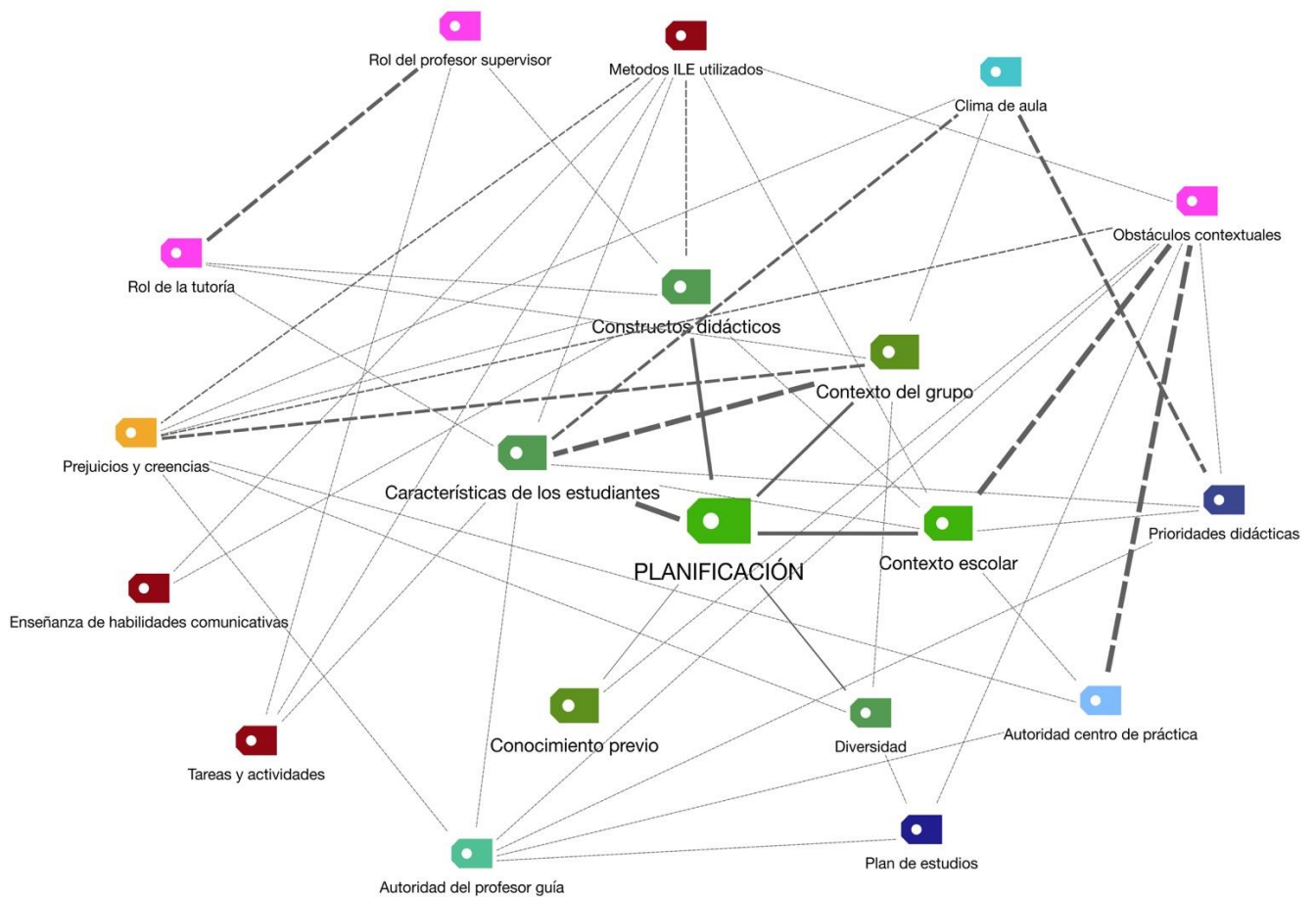


Figura 6. Categoría 2, Mapa semántico.

En cuanto a las relaciones directas, y como se observa en el mapa, la conexión más potente respecto de la categoría de ‘Planificación’ es con el código de ‘Características de los estudiantes’. Seguidamente en términos de fuerza se encuentran los códigos de ‘Constructos didácticos’ y de ‘Contexto escolar’. Luego, y en orden descendente de preponderancia, se distingue la conexión con el ‘Contexto de grupo’, ‘Diversidad’ y ‘Conocimiento previo’.

En cuanto a las relaciones indirectas entre códigos de co-ocurrencia, se observa que las conexiones más potentes se encuentran entre los códigos

- a) ‘Características de los estudiantes’ y ‘Contexto del grupo’,
- b) ‘Contexto escolar’ y ‘Obstáculos contextuales’, y



c) 'Obstáculos contextuales' y 'Autoridad centro de práctica'.

En primer lugar, y antes del análisis de las co-ocurrencias, es necesario declarar que la conceptualización de la categoría 'Planificación' es contradictoria. Por una parte, una misma profesora supervisora considera que un aspecto a mejorar es la planificación, pero más adelante lo considera como un aspecto positivo.

*"Y también pasa que ellos planifican el tiempo como desmedidamente. A veces ponen 'voy a hacer esto en 80 minutos' y no pueden hacer algo así tan largo, o sea, no saben cómo hacer un timing preciso y ahí de repente ahí se desdiluye lo que quieren hacer". Ma Paz, profesora supervisora. (cita 18)*

*"Yo creo que planifican bien ellos, tienen como claro". Ma Paz, profesora supervisora. ( cita 99)*

Es probable que la presión del grupo a través de opiniones favorables, o el diálogo entre los actores la hayan hecho modificar su discurso. Sin embargo, esta situación más bien anecdótica refleja que el concepto de 'Planificación' posee tanto una carga semántica positiva como negativa.

En cuanto a las relaciones establecidas, se observa que las prioridades didácticas ya comentadas en la categoría anterior tienen una directa relación con el clima del aula. Es decir, la prioridad más importante para los practicantes es el clima del aula. Este, a su vez, tiene directa relación con las características de los estudiantes y el conocimiento de sus gustos e intereses y caracterización de sus personalidades y estados de ánimo, lo que sería considerado como un elemento fundamental para poder planificar. De este modo, los practicantes se aseguran que el clima del aula sea propicio para el aprendizaje.

*"Es importante que en un principio uno se dedique a conocer a los alumnos profundamente, sus gustos, sus hobbies, sus problemas, etc, y entablar una*

*relación de confianza para después ir a planificar digamos, y poder hacer buenas clases". Ao3.*

*"considero super importante lo que dicen las chicas en cuanto a considerar el contexto y la preferencia de los alumnos como para poder uno adecuar a ellos los contenidos todo lo que uno quiera enseñar pero adecuado a ellos". Aa4*

*"Lo que si va a depender de como nosotros planifiquemos, las características de los alumnos es bien importante conocerlos, la opinión de ellos, por ejemplo eh, que, como les parecen las clases que está dando el profesor tutor o del profesor del liceo. Y, no sé, conocer las opiniones, los sentimientos que ellos tienen también en cuanto a las clases que reciben, a la formación que están recibiendo". Ao3.*

Como se observa en el enunciado anterior, existe una relación importante entre las características de los estudiantes y el contexto de grupo en el que se encuentran en cuanto a la elaboración de la planificación:

*"el lesson plan va a guiar dependiendo del contexto en que nos encontremos". Ao3.*

*"Entonces considere esas características de ellos y planifique las siguientes clases acorde a lo que ellos, en la forma que ellos mejor aprendían. Entonces, al final, lo que más importa son las características de los estudiantes. O sea, como ellos aprenden mejor. Eso sería como el principal paso para poder uno hacer una clase". Aa2.*

En este mismo sentido, es posible observar la conexión entre el contexto y la diversidad:

*“A mi me pasó que un quinto tuvo que pasar la unidad de familia y es un colegio vulnerable, entonces no les podía pasar ‘esta es la mamá, este es el papá, la familia perfecta’ con los alumnos, si ellos no tienen el modelo de mamá ni papá, entonces como decía el conocerlos bien, adaptar y hacer las clases lo mas reales para ellos y, está bien, uno tiene que pasar la familia, pero también mostrarles que la familia no es siempre la mamá y el papá, ni hermanos”. Aa5.*

Es posible también visualizar en el enunciado de Aa5 cómo operan además sus prejuicios. Aun cuando la practicante contempla proveer variados tipos de conceptualizaciones, se prejuzga el hecho de que las familias vulnerables no cuentan con una estructura de familia tradicional, a la que, ciertamente, la practicante valora como modelo de familia. No obstante, es destacable que a pesar de identificar en su discurso el prejuicio, la practicante es capaz de señalar distintos tipos de familia en consideración a la diversidad de sus alumnos.

En relación a la diversidad a la que se hace alusión en el enunciado anterior, los practicantes manifiestan su interés en el tema:

*“La diversidad en sí es importante como objetivo transversal”. Ao2.*

*“Y mucho más ahora que está todo eso de la inclusión y que tenemos muchos niños con necesidades educativas especiales en el aula presentes y tenemos que trabajar con ellos”. Aa5.*

Otra de las características de los estudiantes que los practicantes considerarían al momento de planificar sería la edad de sus estudiantes. Por ejemplo:

*“Yo creo que también depende de la edad de los niños”. Ao2.*

A pesar de que pudiese ser considerado un aspecto contextual menor, es justamente lo contrario, pues la edad de los estudiantes supone modos de aprender distintos, así como los niveles de desarrollo cognitivo, emocional y moral. Por tanto, este aspecto no es menor en cuanto a la planificación de actividades adecuadas a los niveles de desarrollo de los estudiantes.

Los supervisores, por su parte, reconocen en los practicantes la preocupación de considerar el contexto de sus estudiantes y sus características:

*"Me he dado cuenta que ellos tienen como identificados los grupos más difíciles, en donde les pueden resultar ciertas cosas. Cuando converso con los chiquillos, me he dado cuenta que ellos tienen claro que con quinto básico se dan, el quinto es como un tema para ellos, el tercero medio es otro". Ma Paz, profesora supervisora.*

*"Pero lo otro que yo me he dado cuenta también es que los chicos saben distinguir qué tipo de metodología puede funcionar con cierta actividad y con el grupo de alumnos que tienen relacionado con la edad que tienen. Saben adaptar bien el contenido a la edad de los alumnos y obviamente al tipo de curso". Marcela, profesora supervisora.*

Además, los mismos supervisores poseen una preocupación por el tema del contexto de grupo y las características de a quien se enseña, intencionando las tutorías hacia una observación de las dinámicas del grupo:

*"Observar el tipo de curso que son, la dinámica de curso y de ahí ver los contenidos, y de ahí, obviamente, deriven las actividades según el tipo de alumno". Marcela, profesora supervisora.*

Orientando la mirada hacia el contexto escolar, los practicantes distinguen la diferencia que existe entre los centros escolares:

*"Porque no va a ser igual en el colegio de Pedrito que en el colegio de Juanito, van a ser mucho muy distintas las realidades". Aa4.*

Los supervisores reconocen en este contexto escolar un obstáculo contextual que afectaría rotundamente la planificación de las clases de los practicantes y su posterior desempeño en el aula:

*"Se planifica en torno al libro". Macarena, profesora supervisora.*

*"Y otra limitante que tienen, hay veces en que los colegios les exigen utilizar un material determinado, los chicos compraron el libro, y tu tienes que usarlo, y tienes que ir, y esta clase es de la pagina uno hasta la pagina tres y tienen que hacerlo". Marcela, profesora supervisora.*

*"Ellos [los practicantes] no pueden saltarse ninguna de las actividades del libro, y también eso no les da tiempo para crear material. Entonces, ese también es un aspecto a considerar en el momento a preparar la clase". Marcela, profesora supervisora.*

Por su parte, los practicantes también reconocen este obstáculo:

*"Y ahí uno tiene que cambiar cosas o modificarlas en función al contexto del colegio y de la sala de clase". Ao2.*

Nuevamente, e igualmente que en el análisis de la categoría anterior, la autoridad que ejerce el profesor guía no se distingue directamente, aunque en este caso sí se observa claramente la presión que ejerce la autoridad del centro escolar por sobre los practicantes como lo indican los supervisores. Sin embargo, se comprende que el ejercicio del poder de parte del profesor guía se lleva a efecto a través de la determinación del libro a utilizar, las páginas de éste que debiesen ser

cauteladas clase a clase y la poca o escasa posibilidad de crear materiales propios o en conjunto con el profesor guía.

Respecto de la inclusión del conocimiento previo en la planificación, los enunciados de los practicantes manifiestan el código. Sin embargo, su notoriedad es bastante baja a pesar de la importancia de este código:

*"Y también considerar los conocimientos que los propios alumnos tengan en base a lo que uno va a tratar. Porque se estima que los alumnos de séptimo básico sepan tal cosa, X materia, pero la verdad es que cuando uno está en el liceo, o sea, según el colegio, en realidad uno se da cuenta que aquello que los alumnos deberían saber no es, entonces de esa manera había que adecuar las actividades y adecuar todo en base a los alumnos". Aa3.*

En relación al código de constructos didácticos, los supervisores ahondaron más bien en las implicancias del curriculum sobre este código:

*"No están conscientes del curriculum pero lo ponen solamente". Ma Paz, profesora supervisora.*

*"Tienen la intención cuando están observando, porque observan esas dos semanas, y se supone que ellos hacen una reflexión (da la impresión que no queda la seguridad de que hagan esa reflexión) y plantean una intervención, pero es difícil que lo hagan igual, aunque hay alumnos que lo logran eso sí". Ma Paz, profesora supervisora.*

*"Yo creo que falta articulación, y los objetivos los identifican y son capaces de establecer con harto trabajo sí, con harto acompañamiento, pero son capaces de establecer un objetivo para la clase, un objetivo para la unidad incluso. Sin embargo, articularlos con los contenidos mínimos obligatorios y llevarlos a cabo sin perder el horizonte, de repente cuesta, y hay que estar*

*constantemente un poco enfocándolos, guiándolos, enfocándolos para que no pierdan el objeto de la clase”. Macarena, profesora supervisora.*

En el enunciado de Marcela se puede juzgar que no existen los mecanismos suficientes como para asegurarse que la reflexión de los estudiantes sea tal. Se desprende de sus palabras que la planificación de la intervención es más bien arbitraria, y probablemente esté basada en las creencias de los practicantes, y como ellos mismos aseguran, orientados más bien por el contexto y las características de los alumnos. Si bien el conocer estos ámbitos implican de por sí una exploración y reflexión, es probable que las instancias reflexivas sean insuficientes en términos de la dedicación horaria para ello, pudiendo encontrarse dentro de estos factores el número de semanas previas dedicadas a la reflexión respecto del contexto o de la asignación individual como practicante para estos efectos. Por otro lado, y cómo se analizará más adelante, es probable que el mismo rol del supervisor sea paternalista, no permitiendo quizás la elucubración de opciones descubiertas por el propio practicante cuando se enfrenta a alguna problemática.

Los supervisores también se refirieron al levantamiento de hipótesis de desarrollo de parte de los practicantes:

*“O sea, si bien no es la gran mayoría, y te dicen, profe, esta es la planificación, no sé, pero en caso de que me este demorando mucho voy a hacer esto porque como el tipo de alumno que yo tengo y usted sabe que tengo que terminar la unidad y todo ... Entonces, en algunos chicos ya está esa reflexión de ponerse en el plan B, en el caso de, y tratar de lograr el aprendizaje. Y si no es de tal manera, de otra. Marcela, profesora supervisora.*

#### 4.2.1.1.3. Categoría 'Gestión de Aula'.

Categoría de Análisis	Código	Nº Citas
Gestión de aula	Gestión de aula	0
	Recursos	10
	Clima de aula	12

Tabla 18. Categoría 3, códigos y número de citas.



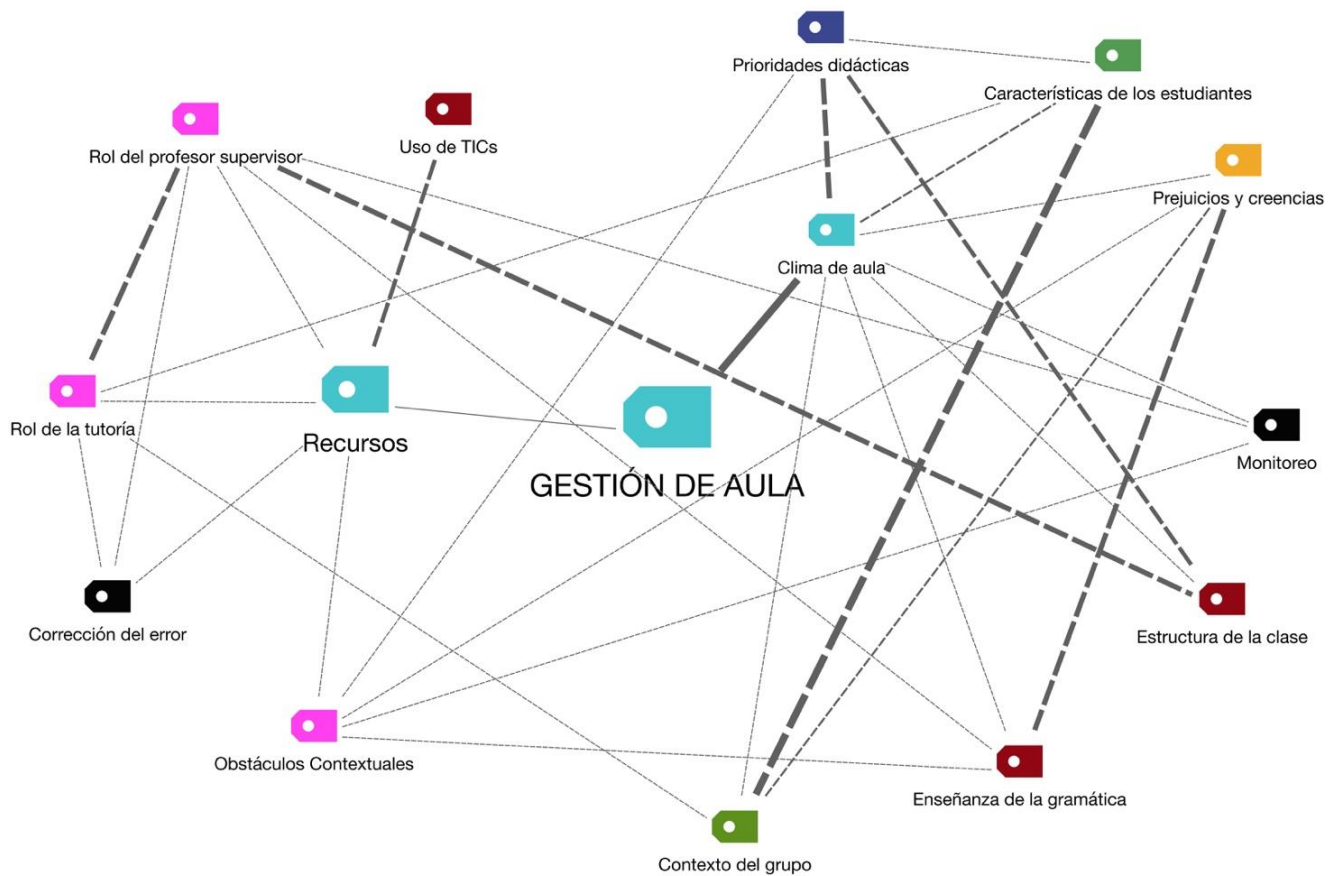


Figura 7. Categoría 3, Mapa semántico.

**Discusión:**

El mapa semántico de la categoría 'Gestión de Aula' nos muestra dos relaciones directas: una con el código 'Recursos' y otra con el código 'Clima de aula'. Como ya se mencionó anteriormente, el clima de aula es la principal prioridad didáctica de los practicantes junto con las características de los estudiantes y su contexto, y en este caso marca la conexión directa mas sobresaliente. Por lo mismo, dentro de las relaciones indirectas se visualiza que la co-ocurrencia entre los códigos

‘Contexto del grupo’ y ‘Características de los estudiantes’. Se observa además una fuerte relación entre los códigos ‘Rol de la tutoría’, ‘Rol del profesor supervisor’ y ‘Estructura de la clase’. Además, existen código co-ocurrentes como los ‘Obstáculos contextuales’, ‘La enseñanza de la gramática’, y ‘Monitoreo’, que influyen a diversos códigos de manera indirecta.

Lo mencionado en el párrafo anterior lleva a las siguientes interpretaciones:

- a) El rol compartido de la tutoría y el profesor supervisor posibilita a los practicantes crear la estructura de una clase, una prioridad didáctica, la que a su vez permite a los practicantes tener un mejor manejo del clima del aula, repercutiendo fuertemente en la gestión de aula.
- b) Los obstáculos contextuales ejercen una influencia sobre la utilización de los recursos, en el monitoreo, en los prejuicios de los practicantes y en la enseñanza de la gramática, estos últimos relacionados fuertemente, indicando que estos obstáculos permiten que la enseñanza de la gramática opere a través de lo que los estudiantes creen que debe ser enseñado.

Una relación indirecta destacada y emergente, pues nos e había considerado a priori, fue el uso de TICs:

*“Hoy en día, ellos dependen mucho del data, del computador, de la tecnología, y claro, ellos hacen maravillas en cuanto a material con la tecnología, pero si no hay data se frustran”. Marcela, profesora supervisora.*

*“Como que sienten que no pueden ocupar otro tipo de material, entonces ahí la creatividad se reduce. Dependen mucho de la idea sacada por internet, del video, de la presentación”. Marcela, profesora supervisora.*

Como menciona Marcela, la dependencia a las TICs provoca que no se consideren otras alternativas fuera de ellas. En palabras de otras profesoras supervisoras,

*"Como que no tienen un plan B". Ma Paz, profesora supervisora.*

*"Si el data no funciona, muchas veces no existe un plan B". Macarena, profesora supervisora.*

Al no existir otras salidas, la falta de recursos TICs ocasiona la frustración de los practicantes.

*"También tener en cuenta los materiales o los recursos disponibles [alumnos asienten]. De repente uno tiene buenas ideas pero a veces no están los recursos y hay que tratar de buscar la mejor manera para hacerla funcionar". Ao1.*

En cuanto a lo enunciado por Ao1, la falta de recursos materiales y no sólo tecnológicos presentan también un obstáculo en la enseñanza:

*"La falta de recursos para sacar material. Por ejemplo yo he tenido alumnos bien pobres literalmente, y resulta que en los colegios no tienen facilidades para fotocopiar, y en la universidad tampoco tienen facilidades para fotocopiar, entonces terminan haciendo clases de pizarra, de plumón y pizarra, pero no es porque ellos no quieran sino porque de verdad ellos no tienen los recursos, y no hay nadie que subsidie esos recursos". Marcela, profesora supervisora.*

Sin duda, la ausencia de recursos como lo indica la profesora tiene una incidencia sobre los métodos de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, traduciéndose en una enseñanza frontal de plumón y pizarra. Por ejemplo, como se declaraba en el marco teórico, una habilidad lingüística del idioma es la comprensión auditiva. En el caso de no contar con los recursos tecnológicos para poder llevar a cabo la reproducción de un audio o un video esta habilidad no es trabajada. Lo mismo podría decirse de la comprensión lectora, en el caso de no

poder fotocopiar alguna lectura. Como consecuencia, la posibilidad de que el idioma sea aprendido según los enfoques actuales se ve limitada.

Otro recurso que presentaría dificultades según los supervisores es el tiempo en el que se llevan a cabo las distintas actividades, y la disociación entre el tiempo estimado en la planificación y lo realmente ocupado.

*“El manejo de los tiempos también, porque al principio de una planificación ponen, ya, 20 minutos, o 30 minutos pero cuando llegan a hacer sus primeras clases que quedan... Marcela, profesora supervisora.*

*“Claro, o que quedan cortos y de repente se les, una actividad les duro 30 minutos y la tenían programada para 75, y quedan así como OH, que hago ahora, cierto?”. Marcela, profesora supervisora.*

Los mismos practicantes reconocen que muchas veces les ocurre que el tiempo determinado no es el adecuado.

*"A mi me pasó que yo una vez quise hacer un memorice, e hice cajas gigantes para que todos pudieran verlo y todo, mi clase era como de 45 y esto fue justo un día que me fueron a visitar. El tema es que como ya era el fin de la clase, la mitad del curso participó y la verdad es que ya me quedaba poco tiempo, entonces me encontró el profe que eran demasiados alumnos". Aa3.*

En cuanto al clima de aula, como ya se había comentado anteriormente, es una prioridad para practicantes y supervisores. Veámoslo.

*"Yo creo que el tema del manejo de grupo es transversal, desde el inicio de una práctica hasta como cuando ya están en la práctica final, precisamente por la preocupación de cómo va a ser recepcionado lo que ellos pueden poner*

*en practica misma, cierto, en la clase misma, lo que puedan hacer, lo que puedan desarrollar en base a lo que es el manejo de grupo. Macarena, profesora supervisora.*

*“También estoy de acuerdo que los eeehhhh que justamente mientras están regulados los comportamientos, se puede hacer la clase”. Roberto, profesor supervisor.*

Por su parte, los practicantes manifiestan su preocupación por el clima de aula:

*"yo creo que el clima de la clase puede hacer que tu clase sea exitosa o hacerla un fiasco. Porque puede que tu hayas planificado con las características de tus alumnos preparado material y tengas todo bien planificado, las metodologías que puedas utilizar, pero si no hay una buena relación, o no se formó una buena atmósfera, un clima apropiado adentro de la sala, puede que la clase que estaba perfecta como digna de grabarla para postular a un portafolio o algo así, sea un desastre". Ao2.*

*“De repente están medio eléctricos, a veces medio depresivos, otras veces están completamente idos, entonces yo creo que es crucial el tema de la atmósfera, del clima adentro de la sala”. Ao2.*

*“Yo creo que a muchos nos ha pasado también que de repente, a mi me pasó en la práctica, de repente preparaba clase y decía: ‘no, si esto me va a salir perfecto porque es lo que les gusta a ellos, si los conozco’. Llegaba y no era como yo esperaba que saliera porque también tenía que ver el tema de la atmósfera”. Ao2.*

*"Yo creo que es super importante. Influye mucho en el transcurso de la clase y también viendo el contexto hay cosas que uno no puede tratar en clases porque pueden generar un clima más denso". Aa3.*

Como se advierte, los practicantes le atribuyen gran importancia al clima de aula pues este permitiría generar las condiciones para una clase exitosa, por tanto, es un aspecto fundamental a considerar. Indudablemente, la creación de un clima de aula propicio para el aprendizaje implica abordar los conflictos al interior de la sala de clases. Al respecto, los practicantes consideran lo siguiente:

*"Yo creo que en general como profesores tenemos que mantener la calma y ponerse un poco en el lugar de qué está pasando porque de repente tienen ferias científicas entonces se revolucionan un poco más porque tienen otras actividades, entonces su mente está en eso. O por ejemplo tienen que entregar un trabajo de arte más rato y están ocupando su cabeza pensando en eso". Aa6*

*"Yo creo que uno tiene que, bueno, conversar también, si uno también puede hacer como un chequeo de qué está pasando, por qué están tan habladores, por qué están tan activos, y quizás también cambiar un poquito la actividad, o sea, hacerla un poco más activa y hacerlo mucho más participativo para que ellos se inmiscuyan en lo que uno está tratando de entregar". Aa5*

*"Entre las opciones tenemos como gritonearlos [risas] o como dice la Dany, intentar descubrir por qué tienen esa actitud porque siempre hay algo, siempre se comportan de cierta forma porque hay algo que está pasando". Ao2.*

Como se observa, la practicante Aa5 y Aa2 identifican al 'Monitoreo' como un elemento clave de indagación respecto de las condicionantes de una determinada conducta al interior de la sala. Por otro lado, los practicantes reconocen su propia capacidad de generar cambios de conducta y giros en el desarrollo de un conflicto:

*"También nosotros como profes tenemos que tener también la capacidad, la habilidad de poder dar vuelta las cosas". Aa5.*

Asimismo, se aprecia el rol de los supervisores en la gestión del aula:

*"También con el asunto de cómo cerrar las clases, como dar el feedback, como organizar la sala, todo eso, todo lo vimos con ella en las tutorías". Aa1.*

#### 4.2.1.1.4. Categoría 'Estrategias Didácticas'

Categoría de Análisis	Código	Nº Citas
Estrategias Didácticas	Enseñanza de la pronunciación	0

	Estrategias didácticas	8
	Enseñanza de habilidades comunicativas	2
	Enseñanza del léxico	3
	Metodos ILE utilizados	29
	Enseñanza de las funciones idiomáticas	0
	Enseñanza de la gramática	16
	Foco en la comunicación	7
	Tareas y actividades	6
	Trabajo colaborativo	7
	Activación de conocimiento	0
	Estructura de la clase	10

Tabla 19. Categoría 4, códigos y número de citas.

Como se observa en la figura 8, el mapa semántico de la categoría ‘Estrategias didácticas’ posee una conexión directa preponderante con el código ‘Métodos ILE utilizados’, seguido por el código ‘Enseñanza de la Gramática’ y el código ‘Estructura de la clase’.

Se destacan igualmente la prominencia de las relaciones indirectas entre los códigos

- a) ‘Enseñanza de la gramática’, ‘Prejuicios y creencias’ y ‘Autoridad del profesor guía’,
- b) ‘Rol del profesor supervisor’, ‘Estructura de la clase’ y ‘Prioridades didácticas’.
- c) ‘Autoridad de la teoría sobre la práctica’ y ‘Estrategias didácticas’,
- d) ‘Rol del mismo practicante’, ‘Foco en la comunicación’ y ‘Autoridad del profesor guía’, y
- e) ‘Trabajo colaborativo’ y ‘Obstáculos contextuales’.

En esta categoría existieron tres códigos que fueron determinados a priori y que no aparecieron en los enunciados de los grupos focales. Estos fueron los códigos ‘Activación de conocimiento’, ‘Enseñanza de las funciones idiomáticas’ y ‘Enseñanza de la pronunicación’ como se advierte en la Tabla 70.



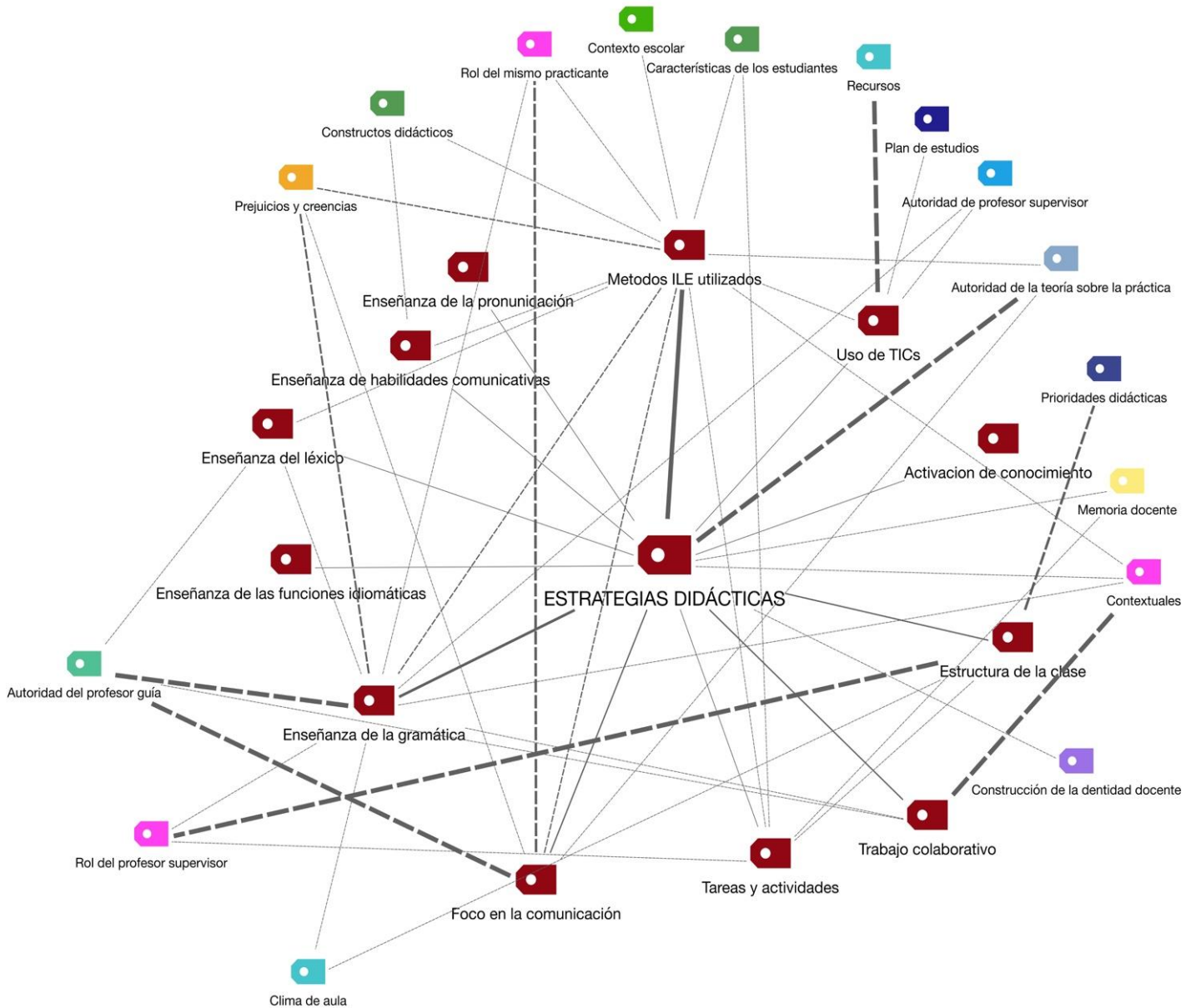


Figura 8. Categoría 4, Mapa semántico.

En cuanto a la relación directa entre las estrategias didácticas y los métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, es posible observar que la didáctica de la especialidad domina el resto de los códigos, pudiendo establecerse que los enunciados se orientan a definir los métodos ILE utilizados por los practicantes. Por

otro lado, la enseñanza de la gramática es un foco de atención en la enseñanza del idioma. Igualmente, la estructura de la clase sería fundamental.

En cuanto a las relaciones indirectas o de co-ocurrencia entre los códigos es posible aseverar lo siguiente:

**Relación ‘Enseñanza de la gramática’, ‘Prejuicios y creencias’, ‘Rol del mismo practicante’, ‘Foco en la comunicación’ y ‘Autoridad del profesor guía’.** Se advierte que la enseñanza de la gramática opera, en parte, en base a los prejuicios y creencias de los practicantes. Sin embargo, al observar el mapa, se indica que el foco en la comunicación puede verse alterado por la autoridad del profesor guía quien tendría incidencia en el uso de la gramática. Veámoslo en el siguiente enunciado.

*“Task based instruction, porque durante toda la práctica los hice trabajar, trabajar, trabajar, y al hacer clases, obligatoriamente tenía que primero enseñarles la gramática y después tenían que aplicar aplicar aplicar, ponerles guías, hacerles actividades que trabajaran en parejas, en grupo, en grupo no funciono mucho porque se picaron y... pero funcionó. Igual, o sea, relacionado con la pregunta anterior, igual me sentí igual cómoda, lo ocupé más que otros métodos. Entonces, es como mas fácil”. Aa3.*

Primero, pareciese notoria a simple vista la confusión teórica respecto del Task-based instruction entendiéndolo al método como una seguidilla de ejercicios sin importar sobre qué. En este caso, sobre la gramática. Sin embargo, el uso del adverbio *obligatoriamente* nos indica que la decisión de utilizar primeramente la gramática fue hecha por un tercero cuya relación con la practicante no era equivalente en términos de poder. Por lo mismo, se supone que el profesor guía desde su sitio de poder por sobre la practicante obligó a la practicante a llevar a cabo este tipo de actividades. Seguramente, siendo la practicante consciente del estigma del enfoque gramatical se blindó a través de la etiqueta Task-based instruction pues

se encontraba en una instancia de diálogo entre pares, quienes podrían castigar de algún modo la utilización del método gramático-traducción a través de la crítica. Luego, al final de su enunciado, la practicante asevera que “es más fácil”, lo que implicaría que se refugió en sus propias creencias a modo de protección y evitó el conflicto con el profesor guía. No podemos olvidar que los profesores guías en la mayoría de los casos tienen incidencia en la evaluación del practicante, por tanto, su sentido de poder no viene dado únicamente por su experiencia o conocimientos, sino que por la calificación. Más adelante, la alumna evidenciaría esta imposición de parte de su profesora guía:

*“Ella me decía que tenía que hacer por ejemplo una unidad gramatical, actividades, completar oraciones, y eso. Por qué, porque hacer actividades en movimiento, los niños como algunos son desordenados en séptimo básico, los chicos se salen de lo que tienen que hacer y empiezan a hacer otras cosas. Entonces, para mantener el orden, ella prefería que tenía que ser así. Entonces así estaban todos tranquilos, y en paz po, la mayoría del tiempo tranquilos, desarrollando lo mismo de siempre”. Aa3.*

Claramente, la sensación con que termina su enunciado manifiesta la frustración de haber utilizado un enfoque gramatical con el objeto de mantener el orden sin considerar el aprendizaje de los estudiantes. Este tema se volverá a comentar en el análisis de la categoría ‘Obstáculos’.

Se observa que los estudiantes se ven fuertemente presionados por el profesor guía. Este punto se volverá a retomar con mayor profundidad en la categoría de ‘Construcción de identidad docente’. Sin embargo, es necesario aclarar que se distingue la relación de poder y el sentido inferior del practicante, viéndose este último obligado a llevar a cabo actividades con las que no estaba de acuerdo, como por ejemplo, la sobreexplotación de la gramática.

*"En esta etapa yo encuentro que había mucha influencia del profesor guía. El profesor guía a uno le muestra las planificaciones y le dice tú puedes hacer esto, o esto otro, el profesor dice así, no sé, esto no lo hagai así, enséñales primero la gramática, porque con la gramática van a poder entender esto. Entonces, en vez de uno hacerlos deducir la gramática de toda la parafernalia que uno prepara, no, primero la gramática y después todo lo demás, así como más fácil". Aa1.*

*"Yo la presión que tuve fue que la profesora me entregó contenidos gramáticos para enseñar. Entonces, tenía que apegarme cien por ciento a la gramática y tenía que ver como eh como aterrizar eso a algo que sea contextualizado". Aa4.*

*"Es que lo intente [risas] pero no se pudo, porque apliqué, no sé, les hice una actividad con música, y funciona todo, pero luego la profesora dijo 'hay que pasar materia con gramática'. Entonces, no se pudo". Aa4.*

*"Y por otro lado por ejemplo en mi caso, bueno, mi profesora es muy amorosa y todo, de hecho a los niños los quiere y todo, pero eso sucede con ella, que quiere siempre eso, no se, esta siempre como con lo que es gramática y no cambia de eso lo que es la gramática". Aa6.*

Sin embargo, algunos practicantes son capaces de desafiar esta autoridad y realizan actividades de orden comunicativo, a pesar de lo que esto pueda significar en términos de calificación, siendo ellos mismos capaces de superar el obstáculo:

*"Hablar en inglés, cambiar cosas, no tanta gramática sino que más situaciones cosas que en realidad a ellos le interesen. Creo que estuvo bien". Aa5.*

*"A mi me pasaba lo mismo, a pesar de todo lo que me dijo el profe, les pasaba primero un listening o un reading [...] si eran los verbos, qué consideran, de*

*qué estaba hablando, ya, que pasó, cuando pasó, en el pasado, ya el pasado tanto, como vieron que se ocupaban los verbos en pasado, y ahí ellos lo iban sacando, después la estructura. A pesar de que me decían que lo hiciera al revés, yo igual lo trataba de hacer de esa forma, y me resultaba mejor porque los chiquillos se ponían, si el texto era fome, se ponían a bromear sobre el texto y al final igual se ponían a sacar deducciones. Siempre se puede sacar deducciones". Aa1.*

Los profesores supervisores también observan esta presión en términos del uso de la gramática y los intentos de los estudiantes por superar esta tensión:

*"Hay estudiantes que se quejan harto que el profesor del colegio es [...] muy grammar translation y ellos se tienen que adaptar a estas situaciones, y ellos intentan, pero muchas veces no les resulta". Ma Paz, profesora supervisora.*

*"Yo creo que a muchos de nosotros nos ha pasado que cuando vamos a observar sus clases pueden ser mucho más gramaticales". Roberto, profesor supervisor.*

Algunas supervisoras reconocerían esta situación en las experiencias vividas por sus tutorados atribuyéndola a un miedo a correr el riesgo de enfrentar la autoridad o sus propias inseguridades:

*"No se toma mucho el riesgo de aplicarlo sabiendo que puede que en su momento funcione inmediatamente, sabiendo que ellos están en una práctica, que seguramente se les va a hacer mucho más difícil que si fueran el profesor titular por ejemplo, que estuviese un poco guiando la clase o presentando estas nuevas metodologías. Me da la impresión que ahí como que empiezan a topar y a recaer en prácticas que son mas bien antiguas en términos metodológicos". Macarena, profesora supervisora.*

Los practicantes declaran que cuando se vieron forzados a enseñar contenidos gramaticales, estos fueron presentados de manera inductiva:

*"A mi me pasó con la gramática que cuando tenía que enseñar como temas gramaticales o estructuras, lo hacía implícitamente siempre, como que ahí era una serie de oraciones, y trataba de hacer las oraciones, no sé, con cosas mas populares, que todo el mundo conoce, utilizaba personajes de juegos, o utilizaba a artistas pop como Lady Gaga, esas cosas". Ao2.*

*"Miraban las oraciones y puede que no las hayan entendido completamente, pero sí ellos también manejan ciertas categorías de la gramática, entonces, por ejemplo, ellos sabían qué era un verbo, sabían qué era un pronombre por ejemplo, y las miradas que ponían en común, ponían unas distintas y se daban cuenta cuáles eran las que tenían cosas en común y cuáles eran las que no tenían nada que hacer ahí. Y a partir de eso se iba desglosando y ahí les presentaba la estructura gramatical. Entonces mejor para que ellos supieran que lo que estuvieron haciendo todo el rato era lo que yo quería enseñar de manera indirecta. Y funcionaba eso, me funcionaba mas que explicarlo como 'ya, hoy vamos a ver la voz pasiva'. Ao2.*

Por otro lado, se observa que algunos practicantes asocian a la enseñanza de la gramática como parte de una enseñanza sin vocación y/o que ha perdido el interés en la enseñanza:

*"Yo creo que caer en la gramática es como perder el ánimo de ser profe y enseñar inglés porque es como lo mas fácil no más, tomar un libro, copio, escribo en la pizarra, no sé, le pongo la diapositiva de la parte del libro, ya, del ejercicio y ahí quedo mi pega". Aa2.*

Se le atribuye a la enseñanza de la gramática, entonces, un carácter facilista y propio de quien ha perdido la vocación. Probablemente, esta sea una de las razones por las cuales los docentes guías de estos practicantes los fuerzan a ejercer este tipo de estrategias didácticas y tipo de enseñanza. Sin embargo, esa es materia de otra investigación.

**Relación ‘Rol del profesor supervisor’, ‘Estructura de la clase’ y ‘Prioridades didácticas’.** Como se ha aseverado anteriormente, parte de las prioridades didácticas manifestadas por los practicantes y supervisores es la estructura de la clase. La relación destacada con el profesor supervisor guarda relación con la guía proporcionada por los supervisores para estructurar las planificaciones y las clases, convirtiéndose en un motor de superación de los obstáculos experimentados por los practicantes. En este sentido, los supervisores identifican a la estructura de la clase como un aspecto que presenta dificultad:

*"Sí. Es lo que más les cuesta". Ma Paz, profesora supervisora.*

Sin embargo, los alumnos serían conscientes de las distintas etapas de la clase, presentando dificultades a comienzos de la práctica, pues a través del tiempo adquirirían la experticia suficiente como para dominar los distintos momentos de la clase:

*"Y también pienso que los alumnos están conscientes de que hay etapas sí que desarrollar por tanto su planificación esta basada específicamente en las distintas etapas de la clase". Macarena, profesora supervisora.*

*"Aunque al principio igual les cuesta diferenciarlas, tener claro cual es realmente un inicio de clase y cual es el cierre. Y el cierre es lo que generalmente es lo que tenemos que pulir más". Marcela, profesora supervisora.*

*“Es una cuestión de tiempo también”. Macarena, profesora supervisora.*

Como se distingue, los supervisores se atribuyen un rol importante en la superación de esta dificultad:

*“A los chicos a veces qué les pasa, que ellos no logran dar un buen inicio o fracasan al dar el cierre. Entonces uno tiene que lograr que al final cubran todo, que tengan un buen inicio, que motiven, que hagan un desarrollo exitoso, y logren cerrar”. Roberto, profesor supervisor.*

Por otra parte, los supervisores advierten que en general los estudiantes generan actividades poco acordes a la estructura de la clase, y por ende, los orientan a crear una clase más variada:

*“Por ejemplo, uno los va a ver, y generalmente normado que un alumno no puede hacer en su desarrollo una actividad (énfasis), por ejemplo un Reading, una lectura, y nada más. Entonces, les digo yo que tiene que haber como una dinámica, que haya como un dibujo colorido, que haya dos actividades por lo menos. Y a veces pasa que hacen UNA actividad no más. Entonces las clases quedan más, más pobres”. Roberto, profesor supervisor.*

Asimismo, los estudiantes son conscientes de la incorporación de diversos tipos de actividad y de modificaciones en la estructura de la clase según sea necesario, atribuyéndole importancia a cada uno de los momentos de la clase:

*“Incluir también distintos tipos de dinámica”. Ao1.*

*“Lo que decía yo que es el lesson shape que es como va a ser la estructura de la clase, no necesariamente va a ser PPP, puede ser una past paced lesson o dependiendo de lo que queremos alcanzar”. Ao2.*



*"Yo creo que la clase tiene que estar estructurada con algo que son las tareas, las actividades, pensadas en el grupo de alumnos, en el contexto, cada necesidad que ellos tienen para poder involucrarlos a todos. Que tenga un inicio, un desarrollo, y un cierre. Creo que es importante. Aa6.*

*"yo creo que todos los pasos de una clase son importantes, no creo que haya uno más importante que otro". Ao3.*

### **Relación 'Autoridad de la teoría sobre la práctica' y 'Estrategias didácticas'.**

Esta tensión indica que los practicantes aun cuando aplican algún método que permite el aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo al contexto y sus características, se ven presionados a utilizar alguna metodología abiertamente valorada desde la teoría. Veámoslo.

*"A mi me pasó en un principio que igual tenía la idea como de este communicative approach, o intentar hacerlo así como buen natural y todo, pero pasó que en la realidad tenía la mitad, bueno, tenía como unos diez estudiantes que sí tenían un nivel por sobre el resto del curso, se notaba, era evidente, y otro que en realidad no manejaban mucho los contenidos y tenían un error sistemático y no eran capaces de desempeñarse en el ramo. Y por eso opté por un lexical approach y me enfoque mucho en vocabulario y me enfoque también mucho en como en unidades, como en unidades del idioma por así decirlo. Y trate como incluir como plataformas virtuales para obtener vocabulario, oraciones y cosas así, y me funcionó. Los alumnos que eran como, que estaban más como más desmotivados con esta cosa de no poder comunicarse o de no poder entender nada de lo que decía el profe, al tener como que estos pedacitos del idioma por lo menos lo entendían. Entonces, igual me vi envuelto en una situación de como que debía utilizar porque siento que debí usar el communicative pero estaba siendo más exitoso el lexical, y opté más por el lexical, pero igual traté de incluir otro tipo de metodologías*

*entremedio, como para no dejar a los que sí tenían un nivel más alto de inglés trabajando en vocabulario solamente”. Ao2.*

Por otro lado, los supervisores reconocen en sus alumnos la utilización de constructos teóricos respecto de la didáctica, pero indican que los practicantes no son capaces de verbalizar o identificar el constructo de manera explícita:

*"Yo estoy aplicando intervalos periódicos pero no se acuerdan que eso, ah! Era en relación a esto, o sea, a este autor, que tenía esta teoría, que vimos en estas asignaturas, eso está olvidado. Pero lo hacen". Marcela, profesora supervisora.*

*"Por ejemplo, dicen, estoy haciendo esto y esto, corresponde a.... No lo logran, pero lo hacen igual". Ma Paz, profesora supervisora.*

A pesar de lo anterior, los supervisores indican que las estrategias utilizadas apuntan a un rol docente mediador. Además, los practicantes serían capaces de enfocar la enseñanza centrados en el aprendizaje de sus estudiantes:

*"Es un facilitador". Ma Paz, profesora supervisora.*

*"Lo que si yo creo que están claros, y yo creo que es porque se reflexiona en el aula es el centro enfocado en el alumno y no en el profesor, creo que eso es importante rescatarlo. Saber de que es el alumno quien construye la clase y que el profesor es un guía". Macarena, profesora supervisora*

**Uso de TICs.** Respecto de los otros códigos, el código 'Uso de TICs' se destaca en tanto recurso para efectuar el despliegue de estrategias didácticas de la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En este sentido, los supervisores observan que los practicantes *"dependen mucho de la idea sacada por internet, del video, de la presentación (Marcela, profesora supervisora)*. Como se explicaba anteriormente, este grado de dependencia puede llevar a los estudiantes a situaciones frustrantes cuando estos recursos no están disponibles o no funcionan. Sin embargo, es relevante reconocer el efecto que tiene el uso de estos recursos al momento de utilizar una cierta estrategia:

*"Y trate como incluir como plataformas virtuales para obtener vocabulario, oraciones y cosas así, y me funcionó". Ao2.*

Otros alumnos significan este recurso como un agente de motivación externa a los estudiantes:

*"El hecho de que no estuviera escrito en la pizarra por ejemplo producía cierto interés". Ao2.*

No obstante, no existe claridad del efecto en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, los practicantes son capaces de distinguir el potencial de las TICs como gatilladoras de la motivación, pero no indagan respecto del efecto real o el impacto de las tecnologías en el aprendizaje de sus estudiantes. Al menos, no aparece enunciado en los discursos analizados.

De todos modos, es valorable el interés en utilizar los recursos tecnológicos y la capacidad de los practicantes de superar los obstáculos propios del uso de las TICs:

*"Me tocó la primera observación de clases en el liceo este semestre, que pedi una sala con mas tecnología porque no todas las salas tienen equipamiento, y la sala que me tocó ese día para la observación fue una pizarra interactiva. Yo jamás había usado una pizarra interactiva, no se como aprendi a usarla en dos*

*minutos, y con toda la presión encima, pero pude salir del paso, la pude usar, pero yo nunca tuve formación acerca de eso en la universidad. Ao1.*

Sobre este último aspecto que menciona Ao1, se desarrolla en un apartado posterior la discusión respecto del plan de formación bajo cuyo modelo los practicantes desarrollaron sus habilidades docentes iniciales.

**Métodos de Enseñanza Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (métodos ILE).** Según se distingue, el código 'Métodos ILE' se caracteriza principalmente por un reconocimiento de la teoría y nomenclatura de enfoques y técnicas. En términos generales, los practicantes utilizan una metodología ecléctica según los profesores supervisores y los mismos practicantes:

*“Que uno diga ellos solamente usan, como a ellos tanto le gusta nombrar, no, si mi clase es grammar translation, no, mi clase es... No, no es así. No, tampoco no hay un alumno que diga mi clase es solamente lexical approach, no”. Marcela, profesora supervisora.*

*"una visión ecléctica [overlapping con Macarena, profesora supervisora] mezclan algunas cosas". Ma Paz, profesora supervisora.*

*“Mas bien la metodología utilizada, mas bien el approach es ecléctico”. Macarena, profesora supervisora.*

*“Una visión más ecléctica”. Roberto, profesor supervisor.*

*“A lo largo de la práctica y las clases que he hecho, he utilizado métodos distintos, y me ha hecho sentir como por, mas que nada, por como responden los alumnos a ese tipo de metodología”. Ao2.*

*"Yo creo que la clave está en eso, como que en probar todo y de ahí ver qué resulta mejor. Porque a mi me ha pasado que hay actividades que me resultan super bien, los niños enganchan, y trabajan y todo bien, pero tampoco puedo abusar de eso, entonces por lo mismo trato de buscar distintos tipos de metodologías para ver con cual enganchan, y cuando ya se cuáles son, irlas turnando para que nunca deje de ser algo atractivo para los niños". Aa1.*

*"Entonces es como que, por ejemplo, nosotros sabemos muchas metodologías pero, al final, no es que vayamos a usar una metodología sino que vamos a usar distintas metodologías en distintos momentos de la clase, entonces al final es una mezcla de metodologías". Ao3.*

*"Yo creo que también, en cierto modo, yo creo que igual todos apuntamos a una metodología que quizás no sabemos bien qué estamos haciendo pero inconscientemente recurrimos a eso. Por ejemplo, estar mezclando distintos tipos de approaches, muchos lo hacemos inconscientemente y eso surge por las necesidades que tenemos como profesores dentro de la sala". Ao1.*

En esta última cita de Ao1 se advierte que las necesidades docentes lo llevan a escoger distintos tipos de métodos y técnicas en favor de los aprendizajes de los estudiantes, sugiriendo que el foco de atención está centrado en el estudiante. Además, ya es posible observar cómo el practicante asume su identidad de profesor ya en esta instancia de practicum, tomando decisiones respecto del aseguramiento de la calidad en el un proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de los Métodos ILE, aquellos presentes en los enunciados se destacan a través del subrayado y son los siguientes:

*"A ver, ellos dicen que usan el communicative approach siempre". Ma Paz, profesora supervisora.*

*"un communicative approach, que lo usen de pe a pa en una clase, no".  
Marcela, profesora supervisora.*

*"De verdad que yo he visto, y me saco el sombrero, por alumnos de práctica profesional que logran tener clases con un enfoque comunicativo, que logran el objetivo, que lo tienen claro, y con una estructura y una estrategia que apunta obviamente a subir el nivel por así decirlo, consolidar conocimiento, y no solamente gramática sino que ya entienden que gramática y vocabulario junto para lograr entender algo dentro de la base que les piden ahí en los colegios los profesores". Marcela, profesora supervisora.*

*"Pero lo otro que yo me he dado cuenta también es que los chicos saben distinguir qué tipo de metodología puede funcionar con cierta actividad y con el grupo de alumnos que tienen relacionado con la edad que tienen. Saben adaptar bien el contenido a la edad de los alumnos y obviamente al tipo de curso". Marcela, profesora supervisora.*

*"Yo creo que se recae mucho en los métodos tradicionales porque para ellos es un obstáculo también el tema también de la cantidad de alumnos en el curso, el de poder llevar cierto una metodología más contemporánea, mucho más cercana a lo que requiere la comunicación, porque eso requiere tiempo también cierto, y los resultados se ven a largo plazo". Macarena, profesora supervisora.*

*"Yo creo que a muchos de nosotros nos ha pasado que cuando vamos a observar sus clases pueden ser mucho más gramaticales". Roberto, profesor supervisor.*

*"Es que el enfoque contemporáneo, CLT cierto, una forma avanzada de CLT siempre va a ser exigente. Lo más fácil es recurrir al enfoque gramatical en*

donde el alumno trabaja individual o en grupo pero finalmente no aprende a hablar". Roberto, profesor supervisor.

"Yo pienso que por un lado los chicos cuando hablan de enfoque comunicativo hablan de una forma anterior, no moderna, no del siglo XXI, usan una forma donde no hay tantos recursos, de, falta mucho más inglés, no hay tanto trabajo colaborativo, entonces falta mas, es una forma más rudimentaria [...] claro, como primitiva [risas], rudimentaria, sí, de CLT. Roberto, profesor supervisor.

"Pero después empecé a incluir otras como task based instruction, o CBI, y ahí como que empecé a hacer como un "mixture of" métodos. Empecé como a hacer una combinación de todas esas metodologías, y por ejemplo hacía el warm up con algo de TPR, después hacía otra cosa pero con algo de así un "mixture of" de todo para poder hacer clases como más entretenidas". Aa2.

"Yo siento una adicción [risas] al task based. Yo creo que ese método a mi me gusta mucho porque tiene que mucho que ver con el tema de hacer a los niños trabajar, material autentico, ponerlos a ellos en la situación que para mi lo mas importante yo creo, como decía ella antes, es que se comunique usando el idioma porque uno nunca sabe si el o la niña va a estar afuera en un tiempo en adelante y va a ocupar el idioma, y si yo puedo ser una ayuda para eso mejor. Entonces, por eso yo ocupo muchas veces ese método porque creo que se puede sacar provecho a las habilidades de los alumnos en cuanto a la comunicación". Aa3.

"Yo por ejemplo usé mas content based instruction e incluí materia que ellos habían visto en historia o lenguaje por ejemplo con el tema de los generos literarios". Ao1.

*“Y por eso opte por un lexical approach y me enfoque harto en vocabulario y me enfoque también mucho en como en unidades, como en unidades del idioma por así decirlo”. Ao2.*

*“Yo creo que igual task based instruction porque es el que más funcionó”. Ao1.*

A modo de resumen de estos enunciados, se visualiza que la multiplicidad de métodos es moderada. No obstante, existen algunos atisbos del enfoques gramaticales o tradicionales. Los supervisores atribuyen a este fenómeno el miedo a la exigencia y a correr riesgos, pero también, como se relataba en un apartado anterior, a la fuerte presión ejercida por el profesor guía y el contexto escolar. Asimismo, los practicantes se encuentran en una fase de ensayo y error, por lo mismo, van probando distintas estrategias, técnicas, métodos y enfoques según las necesidades del contexto y de sus alumnos. Este ejercicio de prueba es valorado por los supervisores como un aspecto positivo pues distinguen que los practicantes son finalmente capaces de determinar las estrategias didácticas acordes a los distintos tipos de alumnos y actividades de aprendizaje a desarrollar.

***Enseñanza del léxico.*** *Se observa que la utilización de lenguaje formulaico a través del enfoque léxico está presente en los enunciados de un solo practicante, aunque éste usó otras estrategias didácticas además del enfoque léxico.*

*“Y por eso opte por un lexical approach y me enfoque harto en vocabulario y me enfoque también mucho en como en unidades, como en unidades del idioma por así decirlo”. Ao2.*

Es posible, además, corroborar en este trozo del discurso de Ao2 lo mencionado en un apartado anterior por los profesores supervisores. El estudiante se refiere específicamente a la utilización de *lenguaje formulaico*. Aun cuando el practicante utiliza el método y el lenguaje formulaico, no es capaz de determinar claramente el concepto abordado desde la conceptualización teórica.



**Foco en la comunicación.** Este código indica que los practicantes intentaron realizar sus clases en el idioma objeto de estudio en la mayor medida posible, aun cuando esto significara un reto a la autoridad del profesor guía:

*"Ah, y quería agregar algo también de la clase solamente en inglés. Bueno, yo cuando entre a hacer prácticas, como que, a intervenciones más serias por decirlo así, trataba de hablar mucho inglés, de hecho, hacía la clase completa en inglés". Ao2.*

*"Las primeras partes y los finales de las clase siempre los hacía en inglés, entonces me dijo "no hay que partir la clase hablando tanto inglés porque los chicos se pierden", entonces yo les daba instrucciones con gestos y todo y los chiquillos entendían. Aa1.*

Por otra parte, se pueden visualizar en el uso del idioma por parte del profesor guía, los prejuicios y bajas expectativas que poseen respecto de sus estudiantes. Los practicantes señalan haber utilizado el idioma y pudieron comprobar que los estudiantes son capaces de entender, contrariamente a lo señalado por sus profesores guías:

*"Yo probé otros tipos de técnicas en muchas clases y los niños la verdad es que sí entienden. Por ejemplo, cuando entré ahí la profesora no hablaba en inglés y me decía 'si tu hablas en inglés no te van a entender'. Les hablé en inglés y los niños sí entienden, entonces ellos pueden mucho más". Aa3.*

*"De hecho, los niños cambian, el hecho de hablar todo el rato en inglés realmente sí entienden, entonces la profesora netamente los subestimaba". Aa3.*

Sin duda, la subestimación de las capacidades de los estudiantes se transforma en una barrera creada por el mismo docente guía.

**Tareas y actividades.** El código 'Tareas y actividades' arrojó que los practicantes tienen la capacidad de adaptar las distintas actividades de acuerdo al contexto de grupo y las características de sus estudiantes:

*"De acuerdo al tipo de actividad y al tipo de alumnos van adecuando".  
Marcela, profesora supervisora.*

*"Pero lo otro que yo me he dado cuenta también es que los chicos saben distinguir qué tipo de metodología puede funcionar con cierta actividad y con el grupo de alumnos que tienen relacionado con la edad que tienen. Saben adaptar bien el contenido a la edad de los alumnos y obviamente al tipo de curso". Marcela, profesora supervisora*

Los pacticantes, por su parte, indican que es crucial establecer una variedad de actividades, la que tiene la finalidad de motivar a los estudiantes y romper con la monotonía de la repetición de las mismas tareas:

*"Además que de esa manera, como dice acá la niña, no resulta monótono también para los alumnos ver siempre el mismo tipo de tarea o actividad". Aa5*

*"O sea, se encarga de ir cambiando cada, todas las clases, hacer diferentes dinámicas, didácticas, o actividades, por ejemplo, el alumno va estar yo creo mucho más motivado". Aa5*

Sin embargo, algunos supervisores notan una escasa elaboración de tareas para conseguir los aprendizajes esperados que se persiguen:

*"Y por ejemplo uno los va a ver, y generalmente normado que un alumno no puede hacer en su desarrollo una actividad (énfasis), por ejemplo un Reading, una lectura, y nada más. Entonces les digo yo que tiene que haber como una dinámica, que haya como un dibujo colorido, que haya dos actividades por lo menos. Y a veces pasa que hacen UNA actividad no más. Entonces las clases quedan más, más pobres". Roberto, profesor supervisor.*

Por otro lado, algunos supervisores notan que detrás de alguna actividad, se encuentran operando ciertas creencias o constructos teóricos que no se condicen con el objetivo de la tarea:

*"Ellos no se dan cuenta que están manejando técnicas del conductismo ya sea por Skinner, por poner un ejemplo, condicionamiento operante, pero a través de los ejemplos sí lo hacen". Marcela, profesora supervisora.*

**Trabajo colaborativo.** En relación al código de 'Trabajo colaborativo' los enunciados son los siguientes:

*"y me acuerdo que los agrupé, pero como que de cierto modo los engañé porque les dije que íbamos a hacer un juego y le spase papelitos con sus nombres, lo anotaron, entonces ellos estaban como destinados a pertenecer a un grupo y no podían cambiarse de grupo porque el amigo estaba en el grupo de al lado. Al final quedaron todos, el curso quedo revuelto en grupos de siete personas mas o menos y me funcionó la dinámica de grupo, pero tomó mucho tiempo porque no están acostumbrados a trabajar en grupos, y yo le pregunté a la profe que por qué no trabajaban en grupo si el curso particularmente reunía las características para poder hacer trabajo grupal, y que puede que los estudiantes que tenían mejor desempeño puedan ayudar a los que les costaba más, y ella me decía que no lo intentaba nunca y se que podría funcionar pero le daba miedo como hacerlo, y también porque tomaba mucho... mucho tiempo". Ao2.*

*“Era algo que a mi me funcionaba muy bien, pero no tenía ese tiempo para entrenarlos a ellos... que cuando la clase recién empezaba ellos se reunían en grupo, entonces, eso me dificultó un poco las tareas porque, también, alguno de los proposals que tenía era el group work”. Ao2.*

*“Los chiquillos que eran mas rápidos, más como amigos entre ellos, como que trabajaban bien igual en grupos, pero los otros no se pudieron acostumbrar, fueron muy pocas clases... de hecho, a mí ni en pareja me trabajaban”. Aa1.*

A pesar que se advierte una actitud positiva de parte de los practicantes hacia el trabajo colaborativo y resultados relativamente satisfactorios respecto del código, los discursos sugieren una escasa exposición anterior a este tipo de trabajo, lo que se manifestaba en una dificultad para organizar el trabajo desde la intencionalidad docente y de autoorganizarse en tanto disciplina de trabajo estudiantil autónomo. En resumen, se puede inferir que la capacidad de autonomía y de auto-organización es limitada, y no es motivada por los profesores guías. Por tanto, la realidad que enfrentan los practicantes, quienes no poseen experiencia docente, en cuanto al trabajo colaborativo es altamente compleja y desafiante.

Otra de las dificultades que enfrentaban los practicantes en cuanto al trabajo colaborativo residía en el individualismo presente en los contextos de sus grupos, en donde existía una tendencia a entregar los trabajos de manera individual o a delegar las responsabilidades grupales en uno o unos de los miembros del grupo:

*"En mi caso yo los traté de hacer trabajar a todos en grupo pero un grupo trabajo en grupo, y los otros todos entregaron el trabajo final individual, y me pasó eso muchas veces. Y cuando me iban a preguntar, 'profe, lo puedo hacer solo', 'pero es que está en grupo y todo, tiene que trabajar... pero ya, trabaje sola por esta vez', y los otros la hacían solos igual. Entonces como que el trabajo en grupo no me funcionó mucho. Como que al final uno o dos grupos y*

*al final se unió un tercero. Y los otros o no trabajaban o trabajaban individual. Fue como que no funcionó”. Aa1.*

*“Yo hacía trabajo en grupo todas, o sea, cada vez que ameritaba el trabajo en grupo lo hacía en grupo, y con tal que dos grupos me llegaran con el trabajo en realidad hecho como que no importa”. Aa1.*

*"Hablando de trabajo grupal, la dificultad que tuve en eso era el tipo de actividades porque el que más trabajaba era el que más sabía, y el resto como que no hacía nada y esperaba que esa persona hiciera todo, entonces al final no se lograban los objetivos ciento por ciento porque el que aprendía al fin y al cabo era quien hacía la tarea, entonces no se podía. Ese fue el obstáculo". Aa3.*

En algunos casos, el trabajo colaborativo también planteó no solo un desafío al practicante sino que también a la autoridad del profesor guía:

*“De repente hacíamos una cosa, aunque a ella no le gustan mucho las cosas en grupo y cuando dividía el curso en dos como que no le gustaba mucho, porque decía ‘no, no, no, porque se desordenan’ ”. Aa6.*

**Códigos perdidos.** Dentro de los códigos determinados a priori, los códigos de ‘Activación de conocimiento’ y ‘Enseñanza de las funciones idiomáticas’ no aparecieron en los discursos de los practicantes y profesores supervisores, lo que indica el poco valor atribuido a estas condiciones o características de las estrategias didácticas como categoría. Es decir, los hablantes no atribuyen algún tipo de fuerza a estos códigos, entendiéndose como tangenciales y/o irrelevantes en el despliegue de estrategias didácticas.

#### 4.2.1.1.5. Categoría 'Retroalimentación'.

Categoría de Análisis	Código	Nº Citas
Retroalimentación	Retroalimentación	1
	Monitoreo	3
	Tipología de la evaluación	8
	Corrección del error	1

Tabla 20. Categoría 5, códigos y número de citas.

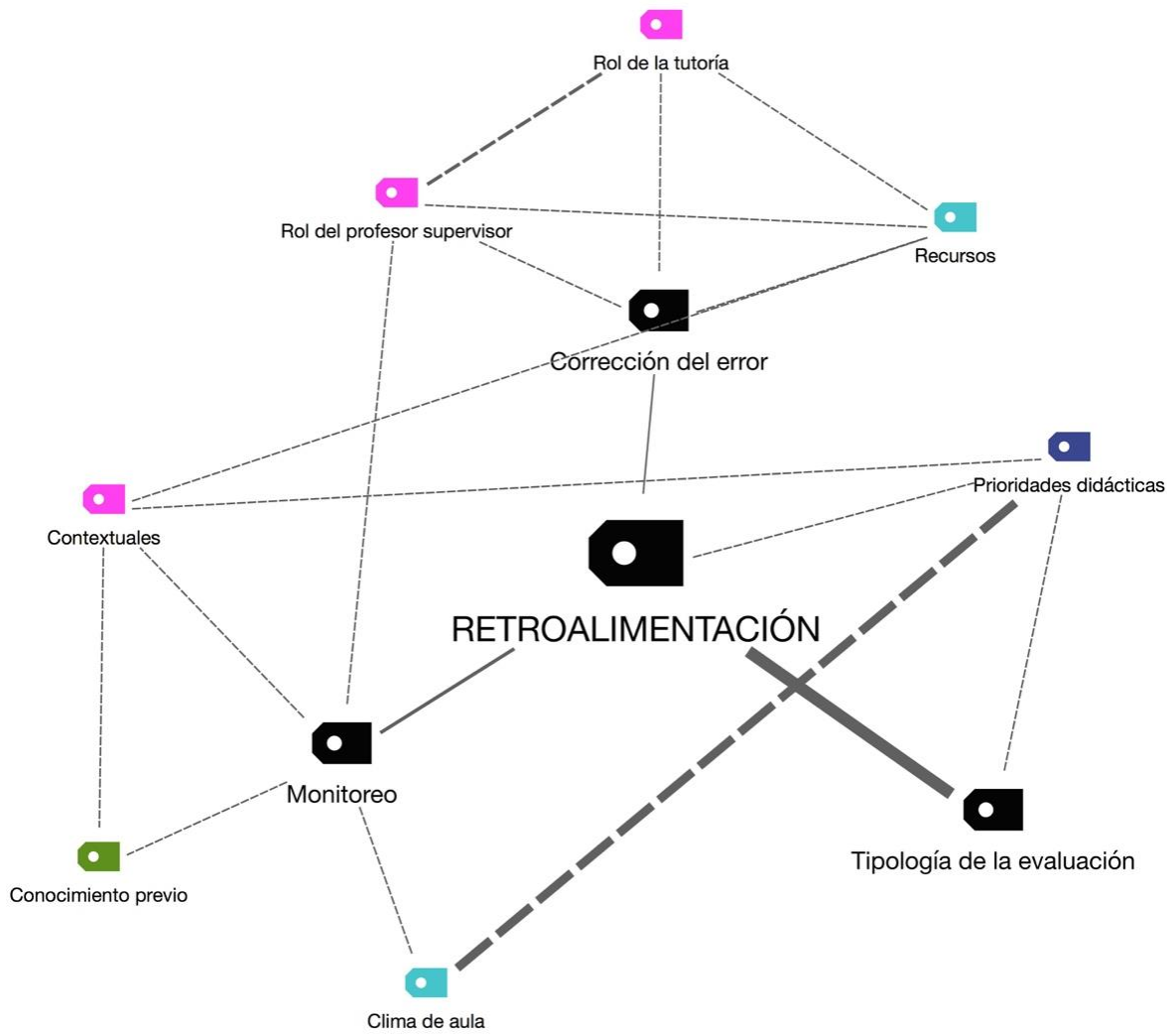


Figura 9. Categoría 5, Mapa semántico.

**Discusión:**

Dentro de las relaciones directas entre la categoría ‘Retroalimentación’ y sus códigos, se aprecia que la conexión semántica más fuerte se encuentra entre el código ‘Retroalimentación’ y el código ‘Tipología de la evaluación’, seguido por la relación con el código ‘Monitoreo’, para luego continuar con la relación con el código ‘Corrección del error’. Estos códigos no se encuentran relacionados entre ellos, si no

más bien, su conexión se organiza a través de la relación con los códigos co-ocurrentes.

En cuanto a las co-ocurrencias, se observa que la conexión de mayor peso se establece entre el código 'Clima de aula' y 'Prioridades didácticas'. Esta relación permite establecer la conexión con los otros códigos.

Siguiendo el mapa semántico, se advierte que el monitoreo es central en cuanto a la retroalimentación que se pueda obtener de los estudiantes, lo que tendría una directa repercusión en la generación del clima de aula, una de las prioridades de los estudiantes. Además, la corrección del error está marcada por el abordaje de este tema en las tutorías y la guía del profesor supervisor, lo que les permitiría superar los obstáculos contextuales. En relación a la tipología de evaluación, ésta ciertamente ocupa un lugar fundamental en la retroalimentación, especialmente durante el cierre de la clase como lo afirma una practicante:

*“Yo creo que es super importante para nosotros como profes el momento final de la clase para que podamos chequear si el objetivo fue alcanzado o no, en su totalidad o a medias y ver qué podemos seguir preparando para las próximas clases para completar el objetivo de la lección al final”. Aa5.*

En este sentido, la retroalimentación desde la perspectiva del docente es una re-organizador de la docencia, por tanto, elemento central de la práctica docente.

**Tipología de la evaluación.** Este código posee la mayor fuerza semántica establecida entre los enunciados de la categoría y se encuentra principalmente asociado a los datos obtenidos a través del grupo focal de profesores supervisores. Uno de los temas relevantes abordados por los supervisores es la evaluación como calificación. Según los supervisores, los practicantes aún comprenden a la evaluación como sinónimo de calificación. Veámoslo.



*"Es que ellos no dominan lo que es assessment y lo que es evaluation, claro, lo que es la evaluación de proceso". Roberto, profesor supervisor.*

*"Es el concepto que ellos tienen de la nota, eso es lo que manejan los alumnos, no es el assessment que dices tú". Ma Paz, profesora supervisora.*

Como se indica en los discursos de estos supervisores, los practicantes no dominarían apropiadamente los conceptos de evaluación episódica (evaluation en inglés) y evaluación procesual (assessment en inglés). A pesar de que el plan de estudios del programa de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile cuenta con una asignatura diseñada específicamente para los propósitos formativos de esta área, los estudiantes aún parecen no dominar los conceptos. No obstante, queda la duda respecto de hasta qué punto los alumnos no se sienten tensionados por la disociación entre lo que teóricamente dominan y lo observado en sus centros de práctica. Además, a pesar de dominar el concepto, es necesario aclarar que los procesos vividos en los centros de práctica son evaluados a través de la calificación, por lo que la presión por aprobar es sensata. En consecuencia, nos encontramos prácticamente ante un oximorón.

Por otro lado, existe dificultad de comprender las distintas variedades de evaluación según su objetivo de acuerdo a los enunciados emitidos por los supervisores:

*"Exacto, pero el diagnostico que se hace al principio de la clase para evaluar las conductas de entrada que se necesitan y todo, ¿eso es una evaluación? Como que ellos como que no lo aterrizan todavía como concepto". Marcela, profesora supervisora.*

*"Cuando nosotros diseñamos los portafolios en base a productos, que eran también en base a la evaluación docente, en la segunda parte que tiene que ver con la evaluación de la clase, que no necesariamente es una evaluación formal, les costaba mucho porque para ellos la evaluación es la guía con nota". Marcela, profesora supervisora.*

**Monitoreo.** El código 'Monitoreo' presenta distintos ángulos en relación con los enunciados. Uno de ellos guarda relación con la influencia del supervisor y su rol para superar obstáculos. Es decir, se conecta con la capacidad del supervisor para fomentar, en este caso, el monitoreo de los estudiantes de parte de los practicantes:

*"En cuanto a evaluación, claro, mas bien hay un constante feedback en las clases que vamos a observar y tratamos de que los alumnos continuamente entreguen feedback". Roberto, profesor supervisor.*

Asimismo, los practicantes son conscientes que el monitoreo permitiría reorientar las actividades llevadas a cabo, permitiéndoles realizar modificaciones con el fin de involucrar activamente a sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje:

*"Uno también puede hacer como un chequeo de qué está pasando, por qué están tan habladores, por que están tan activos, y quizás también cambiar un poquito la actividad, o sea, hacerla un poco más activa y hacerlo mucho mas participativo para que ellos se inmiscuyan en lo que uno está tratando de entregar". Ao3.*

El siguiente aspecto trata del uso del monitoreo como evaluación inicial de los grupos con los que se desempeñan los practicantes, permitiéndoles establecer una planificación adecuada al contexto y las características de sus estudiantes:

*"La verdad es que cuando uno está en el liceo, o sea, según el colegio, en realidad uno se da cuenta que aquellos que los alumnos deberían saber no es, entonces de esa manera había que adecuar las actividades y adecuar todo en base a los alumnos". Aa3.*

**Correccion del error.** Este código es débilmente abordado y se asocia principalmente a la función que cumplen los supervisores en la orientación de los desempeños de los practicantes tutorados. A pesar de que su ocurrencia es única, es rescatable observar cómo los practicantes aprenden a utilizar el monitoreo en sus clases según lo analizado en las tutorías, lo que convertiría a esta instancia de aprendizaje en una contribución a la superación de los obstáculos que los practicantes viven en las salas de clases:

*"También con el asunto de cómo cerrar las clases, como dar el feedback, como organizar la sala, todo eso, todo lo vimos con ella en las tutorías". Aa1.*

#### 4.2.1.1.6. Categoría 'Obstáculos'.

Categoría de Análisis	Código	Subcódigo	Nº Citas
-----------------------	--------	-----------	----------

Obstáculos	Obstáculos personales o familiares	No tiene	2
	Obstáculos contextuales	No tiene	43
	Superación de obstáculos	Superación de obstáculos	1
		Relación Universidad - Escuela	2
		Rol del mismo practicante	8
		Rol del profesor supervisor	17
		Rol de la tutoría	15
		Rol de compañeros de tutoría	4
		Rol del profesor guía	5

Tabla 21. Categoría 6, códigos y número de citas.

### Discusión:

La categoría de análisis denominada ‘Obstáculos’ contiene códigos y subcódigos. Dentro de sus códigos es posible observar que la conexión semántica directa más potente es con el código ‘Obstáculos contextuales’. La relación con los otros códigos, ‘Obstáculos personales o familiares’ y ‘Superación de obstáculos’ es moderada. No obstante, es destacable que los sub-códigos del código ‘Superación de obstáculos’ son mayores. Por el hecho de que estos sub-códigos pertenecen al código, su relación con la categoría es también directa. En ese sentido, la relación que se destaca es la existente entre el sub-código ‘Rol del profesor supervisor’, seguida por el de ‘Rol de la tutoría’. La conexión semántica entre el código ‘Superación de los obstáculos’ y el sub-código ‘Rol del mismo practicante’ es también significativa.

En cuanto a los nudos semánticos co-ocurrentes, se percibe que la co-ocurrencia más potente se encuentra entre los sub-códigos ‘Rol del profesor guía’ y ‘Rol del profesor supervisor’. Seguidamente, y de similar preponderancia, se encuentran las relaciones entre ‘Estructura de la clase’ y ‘Rol del profesor

supervisor', 'Rol del mismo practicante' y 'Foco en la comunicación', y 'Enseñanza de la gramática' y 'Rol del mismo practicante'.

La carga semántica del mapa nos indica que dentro de los obstáculos que enfrentan los practicantes, los más importantes son los que se encuentran en el contexto. En este sentido, existe una diversidad de obstáculos que se topan con gran cantidad de códigos, lo que se observa a simple vista en la cantidad de relaciones en el mapa semántico y su multiplicidad de direcciones.

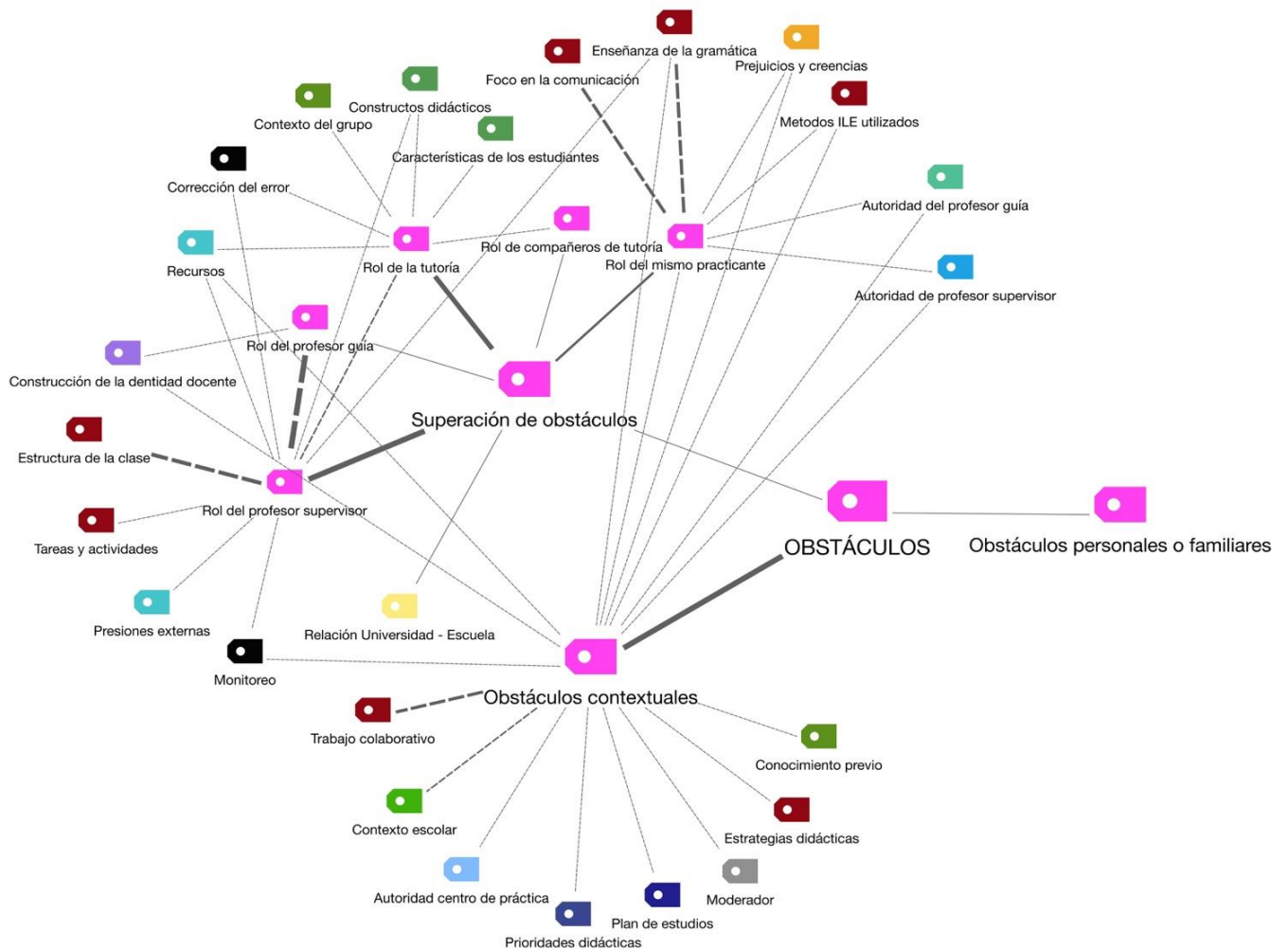


Figura 10. Categoría 6, Mapa semántico.

Al comparar ambos tipos de obstáculos codificados como 'Obstáculos contextuales' y 'Obstáculos familiares o personales', el primer tipo es quien recibe la mayor cantidad de carga semántica. De hecho, se establecen 43 citas al respecto, número no menor en consideración a los códigos de otras categorías. Por tanto, podemos decir que los obstáculos contextuales constituyen un tema complejo y muy presente en la experiencia de los practicantes. Por tanto, las relaciones de co-ocurrencia surgen con la mayoría de los códigos de las distintas categorías. Debido a lo mismo, se privilegia en este análisis la división por códigos y sub-códigos.

**Obstáculos personales o familiares.** La presencia de este código es bastante menor en comparación a los otros dos códigos de la categoría. En cuanto a este tipo de obstáculos, es necesario explicar que aparece asociado a los practicantes en términos de habilidades blandas:

*"Las habilidades blandas de los mismos alumnos. La puntualidad, la asistencia, de repente ellos tienen toda la intención de cumplir con ciertas cosas pero el capital cultural que traen de sus casa no les permite cumplir con horarios, cumplir con puntualidad, y eso se va harto igual, que de repente uno llega a supervisar y el alumno no ha llegado. Son las clases a las 9 y son la 9:10 y uno está ahí, y el cabro es super responsable, es super bueno, pero el todavía no entiende que tiene que cumplir con un horario y que los alumnos lo están esperando". Ma Paz, profesora supervisora.*

Los supervisores, a su vez, consideran los aspectos económicos en cuanto a las demandas de la supervisión, lo que los afecta evidentemente a nivel personal:

*"Lo que significa en términos económicos para nosotros también son obstáculos, y también son gatilladores de motivación". Macarena, profesora supervisora.*

**Obstáculos contextuales.** Este código posee la mayor preponderancia en cuanto a la codificación de citas y a la cantidad de relaciones directas e indirectas con la mayoría de los códigos. En consecuencia, y considerando los enunciados, es posible asegurar que los obstáculos contextuales presentan la mayor dificultad para los practicantes.

Primeramente, los supervisores distinguen dificultades que a simple vista pueden parecer insubstanciales, pero que implican la imposibilidad de supervisar a los practicantes:

*“Los obstáculos que ponen los profesores guías de repente, los profesores guías no dan siempre las facilidades para que uno supervise. No sé, uno va y dicen, no, es que vamos a hacer prueba, es que no puede, ya, y uno habla con ellos para el próximo semestre pero igual ellos ponen constantemente eso para que uno no los visite y vea la clase, son bien recelosos algunos profes, no todos, pero es un obstáculo que no es menor”. Ma Paz, profesora supervisora.*

*“De repente uno llegaba al colegio y suspensión de clases”. Marcela, profesora supervisora.*

Por otro lado, los supervisores indican que los profesores guías no les permiten a los practicantes hacerse cargo completamente de la clase y del grupo con las responsabilidades que ello implica, relegando su rol al de ayudante, incluso, de observador:

*“No se cumple el objetivo de nuestro programa dentro de la universidad que es que el alumno se haga cargo del curso, sino que el alumno sigue estando en una observación participante con intervenciones claves y la intervención de la clase casi completa es cuando va el profesor a verlo”. Marcela, profesora supervisora.*

*“Uno se encuentra con la sorpresa que uno los fue a ver y ahí hizo clases pero antes han hecho un par”. Ma Paz, profesora supervisora.*

*“Y en las evaluaciones es más todavía... los alumnos no pueden participar mucho en evaluaciones. De hecho, me ha tocado ver casos de alumnos que se comprometen a no hacer evaluaciones en UTP”. Ma Paz, profesora supervisora.*

Por otra parte, el uso del libro de texto se constituye en un obstáculo relacionado con el contexto escolar. En algunos contextos, los centros escolares determinan la compra de libros para la enseñanza del inglés de manera centralizada, la que generalmente opera en Chile a través de editoriales internacionales que realizan convenios con los centros escolares. Como consecuencia, los alumnos deben utilizar el texto escogido por el centro escolar, lo que obliga al practicante a utilizarlo, debido a que los padres o apoderados de los niños y jóvenes han invertido en la compra de ese recurso:

*“Y otra limitante que tienen, hay veces en que los colegios les exigen utilizar un material determinado, los chicos compraron el libro, y tu tienes que usarlo, y tienes que ir, y esta clase es de la pagina uno hasta la pagina tres y tienen que hacerlo”. Marcela, profesora supervisora.*

A pesar de lo anterior, existe evidencia de casos en donde los practicantes sí han podido llevar a cabo otras actividades más libremente. Sin embargo, esto se encuentra asociado al tipo de contexto, el que, como se menciona en el siguiente enunciado, corresponde a un contexto favorecido:

*“Pero sabes que también hay otras veces en que hemos tenido alumnos que tienen la suerte de estar en colegios buenos, con un nivel de inglés ya*



*relativamente sólido, y que los profesores guías le dan libertad a los alumnos para que hagan sus clases”. Marcela, profesora supervisora.*

Otro de los obstáculos observados por los supervisores corresponde a la invalidación de la autoridad de los practicantes:

*“Otra cosa que pasa es de repente en práctica profesional es que el profesor a cargo del curso interrumpe, invalida al alumno en práctica, muchas veces para ayudarlo pero en realidad lo que hace es un daño, porque le quita autoridad”. Marcela, profesora supervisora.*

*“Si bien el profesor guía quiere evitar un error que pueda permanecer en los estudiantes, es muchas veces invalidante entre comillas para los alumnos, el poder desarrollar una clase como corresponde y eso se ve plasmado obviamente en su evaluación”. Marcela, profesora supervisora.*

*“También es el grado de desconfianza que puede tener el profesor guía de los futuros profesores, de nuestros alumnos, que a veces en algunos colegios los profesores se toman mucho tiempo en darles esa confianza. Entonces, cuando uno va a ver a los chicos, todavía no están tan seguros, y eso es porque justamente ellos ‘laquean’<sup>25</sup> en esa confianza. Yo he tenido que conversar con el profesor guía, para decirle confíe en nuestros alumnos”. Roberto, profesor supervisor.*

Otro obstáculo contextual lo constituyen los lineamientos propios sobre lo que se entiende sobre la práctica. Una supervisora alerta sobre el caso de un liceo público considerado de excelencia:

---

<sup>25</sup> Interferencia del inglés sobre el español. El supervisor adaptó la palabra ‘lack’ del inglés a su lengua materna, palabra que quiere decir ‘carecer’.

*“Hay colegios que, por ejemplo, el liceo 1 que se me viene a la cabeza, ellos tienen un mínimo y un máximo de visitas. Uno no puede ir a verlo más de dos veces al alumno. Por qué, porque como es un colegio que de hecho tiene un departamento que se encarga de los alumnos en práctica, para evitar entre comillas el paseo de los profesores de la universidad, nos ponen limitantes. Entonces, nosotros no podemos llevar a cabo el programa completo porque ellos ya tienen reglas para los alumnos en práctica y no importa de la universidad que vengan. O sea, si nosotros los recibimos y este es un colegio de excelencia, ustedes se acomodan a nosotros. Entonces, queda disparejo en la evaluación del grupo que uno tiene como grupo de práctica dentro de la universidad”. Marcela, profesora supervisora.*

Como se mencionará más adelante, es crucial que la relación entre la escuela y la universidad sea fluida, en donde, además, se comprenda el rol que ambas instituciones ejercen en la formación de los futuros docentes. Este tema se aborda en mayor detalle en el análisis del código ‘Relación Universidad – Escuela’.

Por otro lado, los supervisores nuevamente distinguen un punto que podría parecer doméstico pero que tiene implicancias sobre los alumnos del centro escolar y sobre las responsabilidades que las instituciones universitarias y escolares tienen para con ellos:

*“La falta de recursos para sacar material. Por ejemplo, yo he tenido alumnos bien pobres literalmente, y resulta que en los colegios no tienen facilidades para fotocopiar, y en la universidad tampoco tienen facilidades para fotocopiar, entonces terminan haciendo clases de pizarra, de plumón y pizarra, pero no es porque ellos no quieran sino porque de verdad ellos no tienen los recursos, y no hay nadie que subsidie esos recursos”. Marcela, profesora supervisora.*

Otra dificultad que observan los supervisores y a la que se refieren extensamente tiene que ver, en este caso, con el contexto de la propia universidad, facultad y programa de grado:

*“Si no está la línea de práctica clara con los objetivos claros para cada una de las prácticas iniciales, intermedias y finales, además de no tener claros los procesos, obviamente que si esa gestión no está bien hecha de manera clara y mancomunada, no funciona. Y lamentablemente, insisto, los perjudicados son los alumnos. Y nosotros también”. Marcela, profesora supervisora.*

*“El factor tiempo para nosotros como supervisores es esencial, o sea, tener el tiempo disponible que no tope con horarios de trabajo en aula, que en realidad nos permita movilizarnos de un lado a otro, que a veces no están cerca los centros de práctica también”. Macarena, profesora supervisora.*

*“En el acompañamiento, yo creo que lo que decía la Maca, que nosotros tuviésemos mas facilidades para estar con ellos para poder visitarlos efectivamente las veces que corresponde, y no limitar tanto los tiempos, y correr de un lado para otro. De repente uno ve a un alumno con ciertas falencias, y tiene que empezar como a dividirse, y dice voy a visitar a este dos veces, y a este mas, y no debería ser asi, debería ser igual para todos, o sea, una facilidad para nosotros, los profes, primero que nada”. Ma Paz, profesora supervisora.*

*“Muchas veces la cantidad de alumnos que tenemos en supervisión no nos permite visitarlos tantas veces como quisiéramos o como es necesario para aportar al feedback del estudiante y realmente llevar un proceso mucho más exhaustivo, cierto? En cuanto a seguimiento”. Macarena, profesora supervisora.*

*“Yo iba a apuntar a eso porque yo creo que estamos todos de acuerdo en esta necesidad. Sin embargo, puntualmente, no coincidimos en horarios y si se nos sugiere un horario fuera de lo que nos corresponde , por que no decirlo, que no es remunerado, porque es mucho trabajo, prácticamente la participación es nula. Entonces, obviamente, no hay articulación, no hay trabajo en equipo, y eso repercute en la formación del estudiante porque no hay lineamientos claros, no hay lineamientos consensuados tampoco”. Macarena, profesora supervisora.*

*“El acompañamiento se empobrece debido a la cantidad de alumnos que tenemos en práctica, no alcanzamos a cubrir [énfasis] la cantidad de veces que deberíamos estar con ellos”. Macarena, profesora supervisora.*

*“Un tema puntual que pueden tener los alumnos es que en el desarrollo de sus práctica no hay un protocolo claro de lo que tienen que hacer en prácticas tempranas, o en otras prácticas, entonces para mejorar eso, tiene que ordenarse todo en equipo para que se logre ordenar todo”. Roberto, profesor supervisor.*

Es posible asegurar que los temas de gestión son un foco de atención en el discurso de los profesores supervisores. El no contar con un protocolo claro respecto del funcionamiento de las prácticas tanto en términos administrativos como académicos es crucial para los supervisores. Claramente, si las directrices de las instituciones no son claras, la labor en terreno que desempeñan los supervisores y los practicantes se ve alterada, especialmente en estos últimos. Por otra parte, la distribución de alumnos debiese ser acorde a la realidad, pues los supervisores serían capaces de llevar a cabo las supervisiones necesarias, las que, como se infiere, no son remuneradas y de ahí la distribución de visitas por grupo de tutoría. Según lo observado por este autor, las tutorías funcionan con grupos de seis alumnos en donde se les paga dos horas a la semana por visita al centro de práctica. Debido al que semestre cuenta con 16 semanas lectivas, los docentes deberían

realizar 16 visitas. Sin embargo, el reglamento establece que deben visitar mínimamente 3 veces a cada estudiante. Por tanto, la cantidad de visitas solicitadas excede el número de visitas (18) por sobre el semestre lectivo, lo que evidentemente molesta a los supervisores. Además, es posible cuestionar el sentido de las visitas fuera del plazo lectivo. Por otro lado, y además de este error de gestión y directrices emanadas desde la institución, los supervisores consideran que el número de visitas por alumno en algunos casos es insuficiente, por lo que deben repartir sus visitas priorizando aquellos casos más débiles, de manera tal de poder tener un mejor seguimiento del practicante. Sin embargo, en este intento, otros practicantes más aventajados quedan más abandonados en el acompañamiento en aula, por lo que los supervisores lo consideran una injusticia. De ahí que los supervisores aseguren que no alcanzan a cubrir las necesidades de visita de sus estudiantes. Además, cabe señalar que los docentes supervisores desempeñan su función a honorarios y no con un contrato estable a plazo fijo o indefinido. Evidentemente, la institución en cuestión debería cautelar que los procesos de práctica sean exitosos, lo que implica necesariamente una revisión de su gestión en tanto directriz para los programas de pedagogía y de la calidad contractual y políticas de remuneración de los supervisores.

Otro aspecto contextual destacado en los enunciados de los supervisores guarda relación con las dificultades que experimentan los practicantes el contexto escolar respecto al número de alumnos de los grupos curso:

*"Para ellos es un obstáculo también el tema también de la cantidad de alumnos en el curso". Macarena, profesora supervisora.*

No obstante, vale la pena destacar que el grupo focal de practicantes no arrojó este tema, por lo que los prejuicios de los supervisores pueden estar operando. Igualmente, podría darse la condición que los estudiantes no son conscientes respecto del punto hasta el cual esta condicionante puede estar afectándoles.

Por otro lado, los supervisores también visualizan como punto importante el escaso uso del inglés como vehículo de comunicación en la sala de clases, lo que se presentaría como un obstáculo del contexto, y en este sentido, repercutir en las modalidades de trabajo de los practicantes aceptadas por los profesores guías:

*"El problema más masivo que tenemos es que hay profesores y alumnos que no hablan inglés [intensificación] en una clase, que suena como muy contradictorio pero hay muchas clases que no se habla inglés y tenemos que luchar para que se hable lo que más se pueda en inglés". Roberto, profesor supervisor.*

En este sentido, los practicantes reconocen que los escolares están acostumbrados a modalidades de trabajo poco participativas y poco desafiantes, en donde además el uso del idioma es limitado o nulo:

*"Y yo le pregunté a la profe que por qué no trabajaban en grupo si el curso particularmente reunía las características para poder hacer trabajo grupal, y que puede que los estudiantes que tenían mejor desempeño puedan ayudar a los que les costaba más, y ella me decía que no lo intentaba nunca y se que podría funcionar pero le daba miedo como hacerlo, y también porque tomaba mucho... mucho tiempo". Ao2.*

*"Yo creo que uno de los obstáculos era como estaban condicionados a trabajar los estudiantes". Ao2.*

*"A eso es lo que apunto con el tema de como están condicionados a trabajar, y era algo que a mi me funcionaba muy bien, pero no tenía ese tiempo para entrenarlos a ellos... que cuando la clase recién empezaba ellos se reunían en grupo, entonces, eso me dificultó un poco las tareas porque, también, alguno de los proposals que tenía era el group work". Ao2.*

*“De hecho, a mí me pasó algo así como tragicómico que donde yo le hablaba en inglés a los chiquillos, se me acercó una niña y me dijo ‘profe, no hable en inglés porque el profe no entiende’. Pero lo estaba diciendo en talla<sup>26</sup> pero eso me da a entender que el profesor nunca habla en inglés po”. Aa1.*

*"Es como bien difícil adaptar todo un proceso, por ejemplo, nosotros nos tocó la práctica el segundo semestre. Es difícil venir de un proceso en que estuvieron medio año con una forma de clase y después engancharlo con otra distinta, y que generalmente puede que no calcen las dos, tu forma con la anterior". Aa3.*

*"La profesora hace las clases y creo que en un ochenta por ciento en español. Y también se ve mucha gramática, traducción, entonces como ellos no están acostumbrados a escuchar el inglés". Ao1*

Se puede apreciar indirectamente que el profesor guía, quien ha establecido ciertos patrones de enseñanza en el grupo de escolares, actúa indirectamente como un obstáculo:

*"Entonces, uno tiene todo ahí tal cual como lo dice la compañera, que a uno le enseñaron de una forma pero ya en la práctica te exigen otra". Aa1.*

*“El profesor guía a uno le muestra las planificaciones y le dice tú puedes hacer esto, o esto otro, el profesor dice así, no sé, esto no lo hagai así, enséñales primero la gramática, porque con la gramática van a poder entender esto”. Aa1.*

Dentro de otros obstáculos que identifican los practicantes en relación a las modalidades de trabajo se encuentra el trabajo grupal y/o colaborativo:

---

<sup>26</sup> En broma

*“En mi caso yo los traté de hacer trabajar a todos en grupo pero un grupo trabajo en grupo, y los otros todos entregaron el trabajo final individual, y me pasó eso muchas veces. Y cuando me iban a preguntar, “profe, lo puedo hacer solo”, “pero es que está en grupo y todo, tiene que trabajar... pero ya trabaje sola por esta vez”, y los otros la hacían solos igual. Entonces como que el trabajo en grupo no me funcionó mucho. Como que al final uno o dos grupos y al final se unió un tercero. Y los otros o no trabajaban o trabajaban individual. Fue como que no funcionó”. Aa1.*

Por cierto, existen otras limitaciones u obstáculos muy particulares a los contextos, como por ejemplo, el carácter confesional de algunos centros de práctica o dadas las características de vulnerabilidad del centro de práctica:

*"A mi pasó en ocasiones también que de repente tenía ciertas ideas, no se, iba en la micro y qué voy a hacer en la próxima clase o cómo lo voy a hacer funcionar y de repente tenía la idea lista en mi cabeza, pero al momento de planificar pensaba ‘puede que esto no sea muy apropiado porque es un colegio católico’, por ejemplo”. Ao2.*

*“Lo que pasa es que igual los alumnos con lo que yo trabajé este semestre igual son un liceo vulnerable y ellos no tienen mucha disciplina para trabajar o en toda la clase, respetaban muy poco a la profe, prácticamente ella quedaba hablando sola en la clase y todos los alumnos estaban conversando ente sí, no tenían motivación para trabajar, entonces lo que yo quise hacer fue como acondicionarlos, por cada trabajo que se hacía se ponía una nota, una nota acumulativa, y esa fue la única forma en la que ellos empezaran a trabajar”. Ao1.*



A pesar de lo anterior, los practicantes son capaces de modificar la práctica pedagógica de acuerdo al contexto y tienden a superar los obstáculos presentados por el centro de práctica o la universidad:

*“Y ahí ya tenía que cambiar cosas o modificarla en función al contexto del colegio y de la sala de clase”. Ao2.*

A continuación, se analizará cómo los practicantes llevaban a cabo estas modificaciones de manera tal de superar sus obstáculos, así como también se revisan los roles que cumplen los distintos códigos identificados en este proceso.

**Superación de obstáculos.** Este sub-código da cuenta de los significados atribuidos principalmente de parte de los profesores supervisores. En el centro del enunciado podemos observar como el trabajo de equipo de los supervisores y de los docentes del programa permitiría superar los obstáculos, declarando que esta situación se encuentra aún en etapas incipientes y cuyo desarrollo es escaso. Existe preocupación por la articulación del plan de estudios y las instancias de práctica que éste contempla. En resumen, se asegura que el trabajo mancomunado permitiría la mejora progresiva tanto del practicum como del programa:

*“Yo creo que el trabajo en equipo de nosotros como equipo como profesores de carrera. En qué sentido, que nosotros tenemos prácticas tempranas, y esas prácticas tempranas tienen que estar articuladas y resulta que si hay un programa de asignatura que dice que yo tengo que enfocarme en cierto aspecto de la enseñanza, es porque va supuestamente en directa relación con los ramos que están siendo dictados de manera paralela, y esas reuniones, por lo menos a mi no me ha tocado participar, reuniones de nivel para ver, ya, si tu estás viendo lingüística aplicada, ella esta viendo evaluación, el esta viendo didáctica y yo estoy viendo en práctica, tenemos que articular. Y tenemos que aunar criterios y lograr que el objetivo se cumpla. Y eso yo siento que está cojo, está carente de trabajo en equipo nosotros como profesores.*

*Lamentablemente, no nos coinciden los horarios, aunque vemos muchas ganas de hacerlo”. Marcela, profesora supervisora.*

**Relación Universidad - Escuela.** Este sub-código llama la atención respecto del código ‘Superación de obstáculos’. Como se observa en el apartado inmediatamente superior, existe una orientación a la superación de obstáculos de manera interna, es decir, con un enfoque intraprograma. En otras palabras, la mirada se pone sobre los propios procesos llevados a cabo al interior del programa. Sin embargo, también existe una preocupación por la relación del programa y, por ende, de la facultad y universidad, con los centros de práctica. Por un lado, se observa que los lineamientos de la escuela y los de la universidad difieren, percibiéndose aquellos establecidos por la escuela como una imposición:

*“En el programa que ellos imponen no siempre se puede unir o acomodar a los lineamientos de la universidad”. Marcela, profesora supervisora.*

Sin duda, esto nos indica el autocentrismo de la universidad y sus propios lineamientos respecto del proceso de formación de los practicantes, lo que lleva a la discusión respecto de quien debiese ser realmente el agente educador de estos procesos, quien posee mayor carga sobre el proceso formativo, quien debería hacerse cargo del proceso y cómo lograr que los agentes del proceso sean parte de una formación colegiada. En este sentido, la comprensión del rol de la universidad y el rol de la escuela como agentes co-formadores en el proceso de formación de profesores es urgente:

*“Entonces, no hay un trabajo en conjunto, no hay un, no tenemos un vínculo entre los colegios que vamos a trabajar y los lineamientos de la universidad. O sea, con un convenio establecido, eso sí se logra”. Marcela, profesora supervisora.*

Como se indica en el enunciado anterior, la superación de los obstáculos desde el punto de vista de la formación de los practicantes implica estrechar los vínculos y validarse mutuamente como instancias formadoras, dejando de lado el sitio de poder que suele ostentar la universidad por sobre la escuela.

**Rol del practicante.** El código 'Rol del practicante' se refiere a la superación de los obstáculos percibidos por el practicante y cómo estos son superados utilizando sus propios recursos cognitivos, afectivos y/o experienciales.

Los profesores supervisores indican que algunos de los aspectos técnicos y del diario vivir de la sala de clases son superados progresivamente y al corto tiempo:

*"En términos técnicos por ejemplo, qué cosa el alumno supera en el corto andar, el uso de voz por ejemplo, proyecta su voz, mejor habilidad técnica en el aula, mejor movilidad escénica, pero por ejemplo sigue inseguro o insegura". Roberto, profesor supervisor.*

Otro aspecto importante es asociado a la capacidad de los estudiantes de desafiar las imposiciones que se ejercían sobre ellos de parte de los profesores guías y los profesores supervisores, siendo capaces de escoger entre las opciones disponibles en beneficio de los aprendizajes de sus estudiantes:

*"Entonces también eso puede haber sido una presión, que cuando me iban a supervisar y tenía que escribir los objetivos y tenía que poner también la estructura de la clase poniendo el contenido, por ejemplo, si tenía que enseñar cosas de voice tenía que poner passive voice. Pero igual me opacaba un poco el tema de enseñar la gramática implícitamente porque ya estaba escrito passive voice en la pizarra. Entonces muchas veces traté de obviar un poco cuando no me iban a supervisar yo borraba esa parte, hablaba de ese objetivo general pero no mencionaba el contenido en particular porque o si no me iba a perjudicar al momento de tratar la materia implícitamente. Y funcionó". Ao2*

*"Entonces me dijo 'no hay que partir la clase hablando tanto inglés porque los chicos se pierden', entonces yo les daba instrucciones con gestos y todo y los chiquillos entendían, pero no, era como 'lo malo es que partiste hablando inglés todas las clases', entonces bueno que hacía yo, escogía una clase que veía mas o menos sencillita, o bien fácil de entender, y la hacía toda en inglés y lo demás lo hacía todo en español o iba intercalando, todo en inglés en la despedida, o en español, a la otra vez el saludo en español, y ahí iba cambiando como sellama pregunta respuesta, cosa que después ellos se fueran acostumbrando". Aa1.*

*"A mi me pasaba lo mismo, a pesar de todo lo que me dijo el profe, les pasaba primero un listening o un reading, siempre lo mismo, un listening o un reading o una canción, listening sacado de internet, cualquier cosa". Aa1.*

Igualmente, los practicantes muestran una actitud favorable hacia las capacidades de sus estudiante, aunque sus profesores guías les comenten lo contrario. En otras palabras, los practicantes creen en sus estudiantes, en sus capacidades y en las posibilidades de aprendizaje que ellos puedan tener, no los subestiman y fijan metas desafiantes, ejerciendo acciones que en último término implican la promoción de la calidad de la enseñanza pero que son contradictorias a la autoridad del profesor guía:

*"A pesar de que me decían que lo hiciera al revés, yo igual lo trataba de hacer de esa forma, y me resultaba mejor porque los chiquillos se ponían, si el texto era fome, se ponían a bromear sobre el texto y al final igual se ponían a sacar deducciones. Siempre se puede sacar deducciones". Aa1.*

*"No hay que estar como predispuesta a que no van a poder sino que confiar en que sí". Aa2.*

*"De hecho, los niños cambian, el hecho de hablar todo el rato en inglés realmente sí entienden, entonces la profesora netamente los subestimaba. [...]. Entonces, yo creo que a veces hay que probar diferentes cosas con los alumnos y no porque sean colegios quizás vulnerables o de integración como el mío, yo creo que no por eso hay que dejarlo de lado, yo creo que cuentan con las mismas capacidades que cualquier otro alumno". Aa3.*

Lo que se indica en los enunciados de los practicantes es sumamente importante y loable, pues son capaces de creer en sus alumnos y de desafiar los pre-conceptos y prejuicios de una posición de poder privilegiada ejerciendo acciones concretas que permitan a sus estudiantes aprender, y en consecuencia, superarse. Los efectos que estas acciones tienen en los escolares son mayores, y probablemente los practicantes no dimensionen la implicancia de su proceder. Definitivamente, si estos practicantes continúan en este camino, el sistema escolar se verá beneficiado. Y más importante aún, las vidas de los alumnos.

**Rol de compañeros de tutoría.** Este código advierte respecto de la importancia de los compañeros de la tutoría como agentes modeladores de la práctica pedagógica. Es decir, se observa el co-aprendizaje y la tutoría entre pares como un modo de superar los obstáculos vividos en los centros de práctica.

Los supervisores indican lo siguiente:

*"Ellos se cuentan lo que les pasa, o dan opiniones, o comparten actividades algunos, a veces, el famoso quinto año". Ma Paz, profesora supervisora.*

*"Sí, además que dentro de los talleres se da la dinámica del trabajo en equipo, o sea, yo siempre les digo, ustedes van a trabajar e un departamento de inglés, por lo tanto nosotros tenemos que, nosotros en estas tutorías somos el departamento de inglés. Y el hecho de, no sé, por ejemplo, la otra clase es el día de, no sé, generación de instrumentos, entonces ellos comparten, se*

*intercambian la prueba, la guía, la desarrollan, y se dan feedback y eso de dar, de dar opinión con respecto al instrumento del compañero y que también el compañero me va a evaluar, o sea, que también el compañero me va a dar una crítica constructiva de cómo mejorarlo, eso para mí es super enriquecedor. O sea, lo que yo siento, es si yo soy capaz de criticar y mejorar un instrumento, es porque realmente estoy seguro de mis conocimientos y a la vez lo puedo compartir con respeto y nos vamos ayudando y vamos creciendo juntos como profesionales. Eso, por lo menos, me ha dado harto resultado". Marcela, profesora supervisora.*

*"Las opiniones van, van, o sea, a mi me pasa esto, mucha empatía entre ellos, o sea, siempre hay, y apoyo, yo creo que eso es lo que hace que un grupo chico funcione, que se van apoyando, se van fusionando los grupos, porque hasta ahora yo no he tenido grupos disgregados". Marcela, profesora supervisora.*

Asimismo, los practicantes incluso atribuyen mayor valor al comentario del compañero debido a la comprensión que éste puede tener respecto de aspectos cotidianos que marcan eventualmente una diferencia en el quehacer docente:

*"Creo que muchas veces ayudan más los compañeros porque, quizás suene pesado, pero los profes de U como que de repente se olvidan de la realidad de los colegios. Entonces, tienen la clase como muy idealizada, que es lo que pasa en la U, que no es lo que pasa en los colegios en verdad. Entonces como que entre nosotros estamos viendo otra realidad, y sabemos que, pucha<sup>27</sup>, se toman 20 minutos, se pierden de la clase, de que entren los chicos, de que llegan de a goteras, entonces, como que entre nosotros se puede, se ayudaba más a uno porque entiende, sabe la realidad que está pasando en los colegios". Aa6.*

---

<sup>27</sup> Expresión indicativa de queja

En resumen, la tutoría de pares contribuye, ciertamente, a una visión de los fenómenos vividos en el aula de manera contextualizada, así como también contribuyen a comprender la acción pedagógica como una creación colectiva y no meramente individual.

**Rol de la tutoría.** Así como el código anterior intentaba representar la visión y la conexión entre los pares, en el código 'Rol de la tutoría' se busca conocer la implicancia de esta instancia de enseñanza aprendizaje, que marca el acompañamiento de los procesos de practicum.

Los profesores supervisores le atribuyen a la tutoría un rol de contención y de acompañamiento, lo que para ellos sería vital para que sus tutorados puedan orientar su práctica docente e, igualmente, puedan sentirse apoyados. En este sentido, la tutoría sería un apoyo psico-emocional que permitiría canalizar los sentimientos de frustración, alegría, entre otros. Se aprecia, entonces, que la tutoría se convierte en un aspecto del acompañamiento más humano y que comprende la formación del docente desde una perspectiva holística:

*“Yo creo que el acompañamiento es fundamental, el tema de constantemente motivar y hacer hincapié cierto en el proceso desde el cual se ha estado trabajando, desde la vocación, desde la pasión por enseñar, mantener constantemente como viva esa [...] llama, ese llamado por la pedagogía, hacerles ver la contribución que ellos pueden hacer, lo bien que lo pueden hacer, o sea, siempre estar en definitiva hablando con ellos y tirándolos para arriba, desde una perspectiva positiva. Es fundamental el acompañamiento emocional, porque yo creo que el tecnicismo ellos lo manejan, y si no somos nosotros los que los podemos guiar será la experiencia la que se lo va a dar, pero lo del apoyo más emocional...” Macarena, profesora supervisora.*

*"Cuando enfrenta la frustración de los alumnos, cuando no le resultó la clase, cuando le tocó un grupo complicado, o cuando preparó tanto una actividad y no le resultó, o sea, ese momento de la reflexión pedagógica en su conjunto, como Macarena decía, el aspecto emocional, el aspecto de preparación, el aspecto de responsabilidad, y todo eso llevarlo a que no pierda la motivación, no pierda la motivación. Si no resultó esta, tendremos que ver los pro y los contra, o sea, lo que perdimos, lo que tenemos que subsanar y seguir avanzando. Porque de verdad de repente hay alumnos que al mes de práctica quieren retirarse". Marcela, profesora supervisora.*

*"La contención..." Macarena, profesora supervisora.*

La contención, sin embargo, también aparecería de parte de los compañeros:

*"Y además que siempre cuando uno llega, o uno de los chicos llega con algún problema, o con un incidente crítico, o de alguna problematización en la sala, las opiniones van, van, o sea, a mi me pasa esto, mucha empatía entre ellos, o sea, siempre hay, y apoyo". Marcela, profesora supervisora.*

Por otro lado, se orientan aspectos técnicos o teóricos, en donde la tutoría se convierte en un espacio para el diálogo sobre estas temáticas:

*"Los objetivos los identifican y son capaces de establecer con harto trabajo sí, con harto acompañamiento, pero son capaces de establecer un objetivo para la clase, un objetivo para la unidad incluso". Macarena, profesora supervisora.*

*"Claro, porque justamente los chicos logran comprender que ser profesor de idioma, y ser profesor, estar a cargo de una audiencia, eso requiere varios talentos que ellos tienen que desarrollar, ellos tienen algunos, por eso yo creo que es una profesión que requiere de pasión, de convicciones, y a algunos les*



*cuesta pero uno los va acompañando, y logrando que aflore esto". Roberto, profesor supervisor.*

*"En mi caso yo tuve al principio, como contaba, muchos problemas de disciplina. Bueno, cuando yo llegué la sala era una selva prácticamente. Entonces, como que en la segunda semana de observación, yo estaba pensando seriamente en cambiarme de colegio porque no creía que iba a ser posible hacer una clase con ese curso por el tema que tenían de indisciplina. Eran muy irrespetuosos, garabatos escuchaba todo el tiempo, no dejaban hacer la clase, la clase se basaba principalmente en completar el libro, no había una estructura de clase ni nada, ... no dejaba trabajar. Entonces, con la profesora tutora de la universidad, igual ella nos enseñó algunas técnicas como, por ejemplo, qué hacer en caso de indisciplina, cómo trabajar, acerca del classroom management, vimos algunas cosas como técnicas. Y yo creo que sí, sí me ayudó bastante". Ao2.*

**Rol del profesor guía.** Este código da cuenta de la imagen del profesor guía como agente de superación de obstáculos. Los supervisores visualizan esta imagen como una dualidad que se manifiesta siempre en una instancia de aprendizaje. Es decir, se distingue la imagen del profesor guía tanto en aspectos positivos como negativos, en donde los aspectos negativos también constituyen un modelo a no seguir por los practicantes:

*"Y el modelo en terreno cuando es un modelo líder positivo por así decirlo, es un profe que uno realmente uno dice: oh, este profe como trabaja, en una realidad social que no es favorable y que logra hacer su clase en inglés, y los chicos le entienden y llegan motivados y quieren su clase, oh yo quiero ser como él. Pero también que los chicos repente se enfrentan al profesor que está a punto de jubilar, que ya no quiere hacer cosas, o que ya no tiene un hilo conductor, porque también me he encontrado con, bueno, todos vamos a llegar a eso lamentablemente, pero [risas] pero eso también les sirve a los*

*chicos para decir también, o sea, me da lata lo que el profe está haciendo porque está cansado, y yo quiero cambiarlo, yo quiero motivar a los chicos, porque el profe ya no tiene ganas y yo quiero ocupar su lugar, y yo en cierta forma, no como un serrucho<sup>28</sup> sino que, tratar de subsanar ese desgaste físico y psicológico que da la edad, que da nuestra profesión, y a ellos los motiva a hacer más, a re-encantar a los alumnos". Marcela, profesora supervisora.*

*"Puede ser esencial el profesor, porque por ejemplo en un sentido positivo hay profesores que manejan en forma espléndida los grupos, el comportamiento de los alumnos, entonces, los alumnos sienten que están tan distantes y yo les digo, mira, el profesor puede tener 40 años y tú tienes 22, o sea, te imaginas que monstruo puedes ser tú cuando tengas 10 años más? O sea, hay cosas que se pueden lograr con el tiempo". Roberto, profesor supervisor.*

Por otra parte, los estudiantes comprenden el valor que puede tener la retroalimentación del profesor guía para, de esta forma, superar sus dificultades, principalmente debido al hecho de que el profesor guía observa con regularidad el desempeño de los estudiantes:

*"Es que son feedbacks distintos, o sea, de pensar que esta construido en el colegio, sigan su proceso... entonces, el otro lo va a ver una vez y otra vez y ve como el progreso que uno que ha tenido, como hemos mejorado.... Yo creo que son consejos distintos al que ambos ayudan, pero solamente que son distintos". Aa3.*

Es importante evidenciar que este rol ha sido bastante sesgado desde las distintas perspectivas y no se ha validado positivamente. Es decir, el poder que ejerce el profesor guía sobre el practicante es muy fuerte, y se ha comprendido como un ejercicio de coacción. Sin embargo, el potencial que tiene no ha sido explotado,

---

<sup>28</sup> Expresión que significa quitarle el puesto de trabajo a alguien.

por ejemplo, a través de la creación de lazos más estrechos entre el supervisor y el profesor guía y entre la escuela y universidad. Acortar la brecha en cuanto a los objetivos que cada uno de los centros formativos posee, igualar los espacios de poder a través de la comprensión las instituciones como co-formadoras del proceso de formación inicial docente, permitiría revelar las oportunidades que el profesor guía ostenta como orientador de los procesos de práctica. Indudablemente, las instituciones universitarias, a juicio de este autor, son quienes deben dar el primer paso.

**Rol del profesor supervisor.** Este código apunta a mirar la imagen del profesor supervisor como ayuda a superar obstáculos. Los mismos profesores supervisores observan su rol como gestores de la superación de obstáculos del siguiente modo:

*"Hay que estar constantemente un poco enfocándolos, guiándolos, enfocándolos para que no pierdan el objeto de la clase". Macarena, profesora supervisora.*

*"Entonces, uno tiene que lograr que al final cubran todo, que tengan un buen inicio, que motiven, que hagan un desarrollo exitoso, y logren cerrar". Roberto, profesor supervisor.*

También distinguen la influencia que poseen sobre el discernimientos sobre la vocación docente:

*"Lo ven como tal, como una profesión simplemente. Entonces hay que entrar a conversar más de fondo con ellos para hacerlos entender que no se trata simplemente de sacar un cartón". Macarena, profesora supervisora.*

*"Muchas veces tú los tienes que ayudar a que descubran eso porque no muchos de ellos lo tienen como parte de la motivación para estudiar pedagogía". Ma Paz, profesora supervisora*

Además, se respaldan entre ellos para aclarar las problemáticas vividas en la tutoría y las de sus tutoreados:

*“Entre nosotros también, nosotros como tutores también comentamos muchas de la situaciones que nuestros alumnos comentan, y así nosotros también podemos darnos feedback muchas veces de cosas que a veces no, no es que no sepamos cómo abordar, pero se nos dificulta, o necesitamos un poco más de respaldo frente a lo que podamos decirle a nuestros alumnos”. Macarena, profesora supervisora.*

Asimismo, comprenden la importancia que poseen para retroalimentar a los estudiantes con las observaciones que realizan a través de la supervisión, de manera tal que sus estudiantes puedan modificar su práctica pedagógica:

*“En cuanto a evaluación, claro, mas bien hay un constante feedback en las clases que vamos a observar”. Roberto, profesor supervisor.*

Por otra parte, colaboran a que los practicantes comprendan la superación de obstáculos como un proceso autónomo:

*“Entonces, esa tendencia es la que uno debe intentar de cambiar en los estudiantes pero se sienten forzados por el profesor guía, el sistema, la cultura del colegio”. Roberto, profesor supervisor.*

Los practicantes, igualmente, visualizan el rol de los supervisores en cuanto a la colaboración con la superación de sus obstáculos como fuente de teoría y estrategias de enseñanza, así como en cuanto a la gestión de aula:

*“A mí me ayudó para las actividades, yo le pasaba guías y me decía, “mira, visualmente, córtalas, es mejor, y así no se abruman con tanta actividad”. Entonces yo siempre les llevaba mi pedacito cortado y ellos lo hacían”. Aa1.*

*“Estaba como bien mentalizada de la realidad del, como que se informó del colegio en el que uno estaba, o preguntaba harto, conversaba también con los compañeros y todo, y al final ella daba consejos bien acertados”. Aa1.*

*“Encuentro que es mucho mejor ese feedback que el del guía del colegio, del profe del colegio”. Aa2.*

*“Entonces, con la profesora tutora de la universidad, igual ella nos enseñó algunas técnicas como, por ejemplo, qué hacer en caso de indisciplina, cómo trabajar, acerca del classroom management, vimos algunas cosas como técnicas. Y yo creo que sí, sí me ayudó bastante”. Ao2.*

*“Incluso a mi me ayudó a conocer la ubicación de los puestos. Sí, porque yo también le había comentado esa vez que en mi caso los niños, no sabía porqué, como era un colegio de integración había mucho niño del PIE u otras cosas. Entonces, fuera de eso, tampoco se les hablaba en inglés, entonces me dijo, ‘no po, lo que tienes que hacer es lo siguiente’, y también me dio muchas sugerencias, por ejemplo, cambiar la sala de como estaba habitualmente sino que colocarla en U. Y fue super bueno porque los niños no están conversando dándose vueltas, nada. Funcionó super bien eso, a parte de otras cosas, como por ejemplo, hablar en inglés, cambiar cosas, no tanta gramática sino que más situaciones cosas que en realidad a ellos le interesen. Creo que estuvo bien”. Aa5.*

**4.2.1.1.7. Categoría ‘Construcción de la Identidad Docente’.**

Categoría de Análisis	Código	Subcódigo	Nº Citas
Construcción de la identidad docente	Construcción de la identidad docente	No tiene	11
	Presiones internas	Presiones internas	0
		Burn Out	0
		Prejuicios y Creencias	19
		Memoria Docente	15
	Presiones externas:	Presiones externas	2
		Autoridad centro de práctica	3
		Autoridad de la teoría sobre la práctica	12
		Autoridad de profesor supervisor	5
		Autoridad del profesor guía	27

Tabla 22. Categoría 7, códigos y número de citas.

**Discusión:**

Como se observa en el mapa semántico relacional de la categoría 'Construcción de la identidad docente', el entretejido de conexiones es complejo, en donde se aprecian relaciones directas e indirectas entre la mayoría de los códigos, sub-códigos y códigos co-ocurrentes.

Dentro de las relaciones directas de la categoría de análisis, el código 'Construcción de la identidad docente' posee un de las relaciones más fuertes, el que está directamente relacionado con el código 'Presiones externas' y consecuentemente con el código 'Autoridad del profesor guía'. Como se advierte, la mayor influencia, consecuentemente, es la ejercida por el profesor guía como una presión externa en la construcción de la identidad docente.





En cuanto a las relaciones indirectas, se observa que los códigos 'Autoridad del profesor guía' y 'Autoridad del profesor supervisor' ejercen una influencia importante en la conexión con el código 'Enseñanza de la gramática'. En este sentido, se observa que estas presiones externas tensionan al practicante para utilizar de un modo u otro la enseñanza de la gramática. Asimismo, el código 'Autoridad del centro de práctica' está estrechamente conectado con el código 'Obstáculos contextuales', lo que indica que los obstáculos observados en el contexto tensionan como presión externa al practicante. Otra relación indirecta que influencia la construcción de la identidad docente serían los prejuicios que se tienen respecto de la enseñanza de la gramática, como se observa en la conexión entre los códigos 'Enseñanza de la gramática', 'Prejuicios y creencias' y 'Construcción de la identidad docente'. Esta misma relación se daría con las creencias que se tienen respecto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lo que se puede advertir en la relación entre los códigos co-ocurrente 'Método ILE utilizados', 'Prejuicios y creencias' y 'Construcción de la identidad docente'. A su vez, estos mismos se conectan nuevamente con la 'Autoridad del profesor guía' y el 'Foco en la comunicación', en donde se comprende que el profesor guía influenciaría el foco de la clase.

A continuación, se presenta un análisis detallado de las relaciones directas e indirectas según los distintos códigos y sub-códigos.

**Construcción de la identidad docente.** Según los supervisores, es posible observar que los practicantes no necesariamente poseen una orientación hacia la pedagogía. Más bien, deciden estudiar el programa de pedagogía en inglés por sus gustos por el idioma. Por tanto, la identidad docente pasa por un descubrimiento personal del estudiante durante su progresión en el plan de estudios y el prácticum:

*"Muchos de nuestros alumnos se meten a estudiar porque les gusta el inglés. Y les cuesta descubrir ese elemento de formar personas, la responsabilidad social, muchas veces tú los tienes que ayudar a que descubran eso porque no*

*muchos de ellos lo tienen como parte de la motivación para estudiar pedagogía". Ma Paz, profesora supervisora.*

Sin embargo, una vez que están insertos en la realidad escolar, los practicantes serían conscientes de su rol docente, especialmente como mediador:

*"Lo que si yo creo que están claros, y yo creo que es porque se reflexiona en el aula es el centro enfocado en el alumno y no en el profesor, creo que eso es importante rescatarlo. Saber de que es el alumno quien construye la clase y que el profesor es un guía". Macarena, profesora supervisora.*

En este sentido, los practicantes reflexionan respecto de su propia identidad docente al contraponerla con la experiencia:

*"Es que yo estaba pensando que yo igual por un lado es bueno tener como una mirada crítica acerca del .... Que hace un profesor en un colegio pero por un lado es super fácil criticar sin pensar todos los años que lleva ese profesor en ese colegio bajo un sistema que también lo obliga al final a actuar de esa manera porque si le dan, no se, tiene no se cuantos cursos, cuantas horas emanales, no va a tener tiempo para preparar material de calidad como nosotros lo tenemos, porque nosotros nos dedicamos poco tiempo a la práctica entonces tenemos tiempo para preparar material, para planificar con mas detalles, y ese tiempo no lo tienen los profesores en los colegios, la presión por el exceso de trabajo, el exceso de alumnos en la sala también, entonces yo creo que tal vez todos llegamos con nuevas ideas a una sala de clases pero al final todos van cayendo en lo mismo". Aa1*

*"Yo encuentro que hay gente que necesita este desarrollo ético moral y que de verdad se den cuenta de cosas que conlleva la profesión de ser docente". Aa2*

*“Como que falta colaboración entre los profesores para que se vayan compartiendo experiencias para que vayan saliendo del molde entre todos, no que se vayan rigiendo por lo anterior”. Aa1*

*"Entonces, igual es difícil, porque como decía acá mi compañera, en la universidad nos dicen una cosa, y después en el colegio nos dicen otra. Entonces uno tiene como una ensalada (risas), tiene como un revoltijo en la cabeza, y no sabe qué hacer, cómo aplicarlo después". Aa4.*

**Presiones externas.** Dentro de las relaciones entre los códigos, las presiones externas son aquellas que ejercen mayor influencia por sobre los practicantes. En este sentido, los practicantes son capaces de identificar las presiones externas e internas:

*"Yo creo que hay dos tipos de presiones. Una es la que uno tiene en la universidad que te dice no use la gramática tan explícita y la que tienes en el colegio que tú ves a tu profesor guía usando solo gramática. Entonces uno llega a la práctica y tiene estos dos modelos y no sabe qué hacer". Aa2.*

Esta inseguridad respecto de las decisiones que deben tomar tensiona su identidad como docente y cuestiona los saberes que han adquirido. Sin embargo, existen casos de practicantes que construyen su identidad libremente, sin sentir y/u obedecer a las tensiones entre los agentes que influyen su formación, o al menos, en lo enunciado:

*"Yo personalmente no he sentido ninguna presión ni de la universidad ni del profesor guía ni del profesor tutor. He tenido libertad en el liceo para hacer las clases como yo he querido". Ao1.*

*“Entonces la presión yo encuentro está de los dos lados. Y uno va a elegir en base a lo que uno considere mejor también”. Aa2*

Por otro lado, los profesores supervisores también identifican algunos elementos que componen una presión externa:

*“Se sienten forzados por el profesor guía, el sistema, la cultura del colegio”. Roberto, profesor supervisor.*

**Autoridad de la teoría sobre la práctica.** Un elemento que juega un rol externo respecto de la construcción teórica, es la tensión entre la teoría y la práctica. En este sentido, los supervisores distinguen lo siguiente:

*“A mi me pasa con los alumnos que veo que ellos tienen, a ver, manejan cierto conocimiento que yo diría que es un poquito más que básico, pero al momento de llevarlo en práctica, eso les cuesta”. Ma Paz, profesora supervisora.*

*“Pero cuando tienen que enfrentar a un curso de repente ahí les cuesta un poco. Y es porque tiene que ver con la experiencia”. Ma Paz, profesora supervisora.*

*“La literatura no la tienen clara o arraigada”. Ma Paz, profesora supervisora.*

*“De verdad llegar y entender que si el niño no ve la actividad, y el la hace con ellos como modelo, si no es algo concreto, los chicos por muchas ganas que tengan de aprender no lo siguen y eso lo han aprendido a través de la experiencia, no a través de la lectura, entonces eso también es súper enriquecedor, porque les ayuda a ellos a ir ubicando el tipo de actividad, lo van conectando, todos los ramos anteriores de sicología del aprendizaje, etc, y ven eso plasmado en el aula”. Marcela, profesora supervisora.*

*"No van a citar a autores para argumentar qué es lo que están haciendo sin embargo lo hacen". Macarena, profesora supervisora.*

Se desprende entonces en los enunciados de los supervisores que los practicantes manifiestan conocimiento de la teoría, sin embargo, débilmente. Esto no necesariamente implicaría dar valor al conocimiento obtenido de la práctica. Se valora además el conocimiento que tienen los practicantes respecto de la disciplina:

*"El saber disciplinario, es decir, lo que dice relación con inglés propiamente tal, el alumno está bastante en ventaja. El saber tal vez como más pedagógico que maneja la conducta de los estudiantes, que es capaz de predecir esto, tiene como conocimientos iniciales". Roberto, profesor supervisor.*

Por su parte, algunos alumnos critican la idealización teórica de los supervisores respecto de la clase, puesto que esta presión se refleja eventualmente en la sala de clases y en las decisiones que deban ejercer produciendo molestia respecto de las expectativas como practicantes, especialmente cuando deben improvisar:

*"Sí, es verdad, uno no tiene esa realidad tan idealizada o tal vez desde la teoría, que te dicen debes hacer esto porque el libro dice esto, y al final eres tú..."*

Aa2

**Autoridad centro de práctica.** Uno de las presiones externas que ejercen coacción en el desempeño de los estudiantes son las directrices que provienen del contexto escolar y su institucionalidad. Así lo comentan algunos supervisores:

*"Más encima son requeridos en los establecimientos". Macarena, profesora supervisora.*

*"Y otra limitante que tienen, hay veces en que los colegios les exigen utilizar un material determinado, los chicos compraron el libro, y tu tienes que usarlo, y tienes que ir, y esta clase es de la pagina uno hasta la pagina tres y tienen que hacerlo". Marcela, profesora supervisora.*

Los practicantes distinguen que el contexto escolar también coacciona su actuar como lo vemos en el siguiente enunciado:

*"A mi pasó en ocasiones también que de repente tenía ciertas ideas, no se, iba en la micro y que voy a hacer en la próxima clase o como lo voy a hacer funcionar y de repente tenía la idea lista en mi cabeza pero al momento de planificar pensaba puede que esto no sea muy apropiado porque es un colegio católico por ejemplo. Y ahí ya tenía que cambiar cosas o modificarla en función al contexto del colegio y de la sala de clase. De repente si quería tratar cierto tema durante la clase pero después me daba cuenta que podía ser un tema sensible para ciertos alumnos que yo creía, tenía que cambiarlo no mas".*  
Ao2

Por otra parte, los practicantes esperan que el colegio también demuestre disponibilidad para que ellos puedan llevar a cabo su desempeño de manera satisfactoria:

*"La disponibilidad que tenga también el profesor también del liceo o el colegio para llevar a cabo las actividades que voy a planificar".* Ao2

**Autoridad del profesor supervisor.** El profesor supervisor, como se mencionó al principio del análisis, juega también un rol preponderante en cuanto a la construcción de la identidad docente a través del acompañamiento del desempeño en terreno. En este sentido, las orientaciones metodológicas que el supervisor entregue pueden influir en el desempeño de los practicantes y en las decisiones que pueden tomar en términos de estrategias didácticas:

*"Quizás la única presión que por lo menos en mi caso yo tuve era que el formato de la planificación que nos pasaron era PPP, y eso era como lo único, pero era modificable". Ao2*

*"A mi me pasó con la gramática que cuando tenía que enseñar como temas gramaticales o estructuras, lo hacía implícitamente siempre, como que ahí era una serie de oraciones, y trataba de hacer las oraciones, no sé, con cosas mas populares, que todo el mundo conoce, utilizaba personajes de juegos, o utilizaba a artistas pop como Lady Gaga, esas cosas. Y me funcionaba o sea, ya el hecho de que no estuviera escrito en la pizarra por ejemplo producía cierto interés. .. y miraban las oraciones y pueden que no las hayan entendido completamente, pero si ellos también manejan ciertas categorías de la gramática, entonces, por ejemplo, ellos sabían qué era un verbo, sabían qué era un pronombre por ejemplo, y las miradas que ponían en común, ponían unas distintas y se daban cuenta cuáles eran las que tenían cosas en común y cuáles eran las que no tenían nada que hacer ahí. Y a partir de eso se iba desglosando y ahí les presentaba la estructura gramatical. Entonces mejor para que ellos supieran que lo que estuvieron haciendo todo el rato era lo que yo quería enseñar de manera indirecta. Y funcionaba eso, me funcionaba mas que explicarlo como 'ya, hoy vamos a ver la voz pasiva'. Entonces también eso puede haber sido una presión, que cuando me iban a supervisar y tenía que escribir los objetivos y tenía que poner también la estructura de la clase poniendo el contenido, por ejemplo, si tenía que enseñar cosas de voice tenía que poner passive voice. Pero igual me opacaba un poco el tema de enseñar la gramática implícitamente porque ya estaba escrito passive voice en la pizarra. Entonces muchas veces traté de obviar un poco cuando no me iban a supervisar yo borraba esa parte, hablaba de ese objetivo general pero no mencionaba el contenido en particular porque o si no me iba a perjudicar al momento de tratar la materia implícitamente". Ao2.*

*"Una es la que uno tiene en la universidad que te dice no use la gramática tan explícita". Aa2*

Igualmente, la idea de calificación que opera en la supervisión también coarta las posibilidades de establecer clases que sean más cómodas a los contextos y al propio practicante pues están pensando en los comentarios del profesor supervisor, en sus direcciones, y no en la innovación.

*"Para tener buena nota en la universidad uno tiende a hacer otras actividades pero de repente no la puedes aplicar en el colegio". Aa2*

*"Cuando hay profesores supervisando, que están ahí, no se puede mucho". Aa4*

Sin embargo, es probable que estos miedos residan principalmente en la inseguridad de los practicantes, característica típica de quien se inicia en la docencia.

**Autoridad del profesor guía.** Sin duda, este código ha permeado todos los análisis hasta el momento y es enunciado como la presión interna más potente de todas. Aparece ligado a todas las categorías de análisis y a un gran número de sus códigos. En este sentido, es posible afirmar que el profesor guía es la mayor influencia de todas, por tanto, agente coersitivo o facilitador de los desempeños de los estudiantes y la construcción de su identidad docente en el prácticum. Los ángulos en los cuáles este código afecta son múltiples y diversos.

Primeramente, los profesores supervisores reconocen las aprensiones de los profesores guías, las que tendrían un efecto en el aprendizaje de un modelo docente:

*"Está la apprehension, está ahí presente de parte de los profes guías". Ma Paz, profesora supervisora.*



*"Es que de eso, es fundamental el rol, o sea, él es el modelo en terreno".*

*Marcela, profesora supervisora.*

*"Los limita". Macarena, profesora supervisora.*

Estas limitaciones de las que habla la profesora supervisora en el enunciado anterior, también afectan las estrategias didácticas que los practicantes despliegan, especialmente en cuanto a la enseñanza de la gramática:

*"Les exige una progresión mucho más gramatical". Roberto, profesor supervisor.*

*"Hay estudiantes que se quejan harto que el profesor del colegio es muy grammar translation y ellos se tienen que adaptar a estas situaciones, y ellos intentan, pero muchas veces no les resulta". Ma Paz, profesora supervisora.*

Sin embargo, los profesores supervisores afirman que este modelo, bueno o malo, tiene una impronta en el aprendizaje de modelos pedagógicos.

*"Bueno, hay dos cosas que pueden aprender, yo siempre les digo, van a aprender dos cosas de los profes guías: lo que tienen que hacer y lo que no tienen que hacer. Igual aprenden". Ma Paz, profesora supervisora.*

*"Claro, porque así como ejemplos de profesores guías muy buenos, hay profesores guías muy malos, y ellos tienen que lograr no ceñirse a ese modelo. Hay profesores por ejemplo que no hablan en inglés, hay profesores que no tienen un manejo de disciplina". Roberto, profesor supervisor.*

Es decir, independientemente del modelo que observen los practicantes y que, en parte, limite su potencial, ellos aprenderían respecto de lo que quieren ser o lo que no quieren ser.

Por otro lado, los practicantes se ven presionados a prescindir del uso del inglés como vehículo de comunicación, a pesar de que ellos comprenden la necesidad de exponer a los estudiantes al idioma:

*“Las primeras partes y los finales de las clase siempre los hacía en inglés, entonces me dijo ‘no hay que partir la clase hablando tanto inglés porque los chicos se pierden’. Entonces yo les daba instrucciones con gestos y todo y los chiquillos entendían, pero no, era como ‘lo malo es que partiste hablando inglés todas las clases’ ”. Aa1.*

*“A mi tocó una profesora que me dijo ‘no les hables en inglés’. Así... con el octavo, no les hables, porque empecé a hablar y se acercó y dijo no les hables en inglés porque no te van a entender”. Aa1.*

*“Por ejemplo, cuando entré ahí la profesora no hablaba en inglés y me decía si tu hablas en inglés no te van a entender, les hablé en inglés y los niños sí entienden, entonces ellos pueden mucho más. A todo esto es un colegio vulnerable también”. Aa3.*

Respecto de esta presión desde la perspectiva de los practicantes, se distingue que son obligados a utilizar un determinado estilo de enseñanza en función a los prejuicios de los mismos profesores guías:

*“La profesora guía permitía solo ese tipo de enseñanza, emm, por dos cosas. Una que ella decía que los niños no sabían nada por lo tanto cambiando el sistema tampoco iban a aprender más. Yo probe otros tipos de técnicas en muchas clases y los niños la verdad es que sí entienden”. Aa3.*

*“Pero es que están bajo las bases conductistas entonces es su manera de vivir la enseñanza. O sea, uno llega trantando de, no se, con ideas nuevas, y*

*es cuestionarles su pensar entonces por eso es complicado que uno llegue como practicante si la experiencia que ella tiene, no se , es cuestionarla, entonces por eso uno se complica un poco en hacer o no hacer”. Aa2.*

Es por eso que los mismos profesores guías determinan a priori que la enseñanza de la gramática debe ser el foco de la enseñanza de los practicantes:

*“La que tienes en el colegio que tú ves a tu profesor guía usando solo gramática”. Aa2.*

*“Ella me decía que tenía que hacer por ejemplo una unidad gramatical, actividades, completar oraciones, y eso. Por qué, porque hacer actividades en movimiento, los niños como algunos son desordenados en séptimo básico, los chicos se salen de lo que tienen que hacer y empiezan a hacer otras cosas”. Aa3.*

*“Yo la presión que tuve fue que la profesora me entregó contenidos gramáticos para enseñar. Entonces tenía que apegarme cien por ciento a la gramática y tenía que ver como eh como aterrizar eso a algo que sea contextualizado”. Aa4.*

*“La profesora dijo ‘hay que pasar materia con gramática’ ”. Aa4.*

*“Es que el profesor dice que así aprenden. O sea que si no les enseñan de esa forma no van a aprender”. Aa4.*

Desafortunadamente, el practicante puede llevar a cabo una docencia sin el foco gramatical cuando se ve sin la presión del profesor guía:

*“Entonces, uno solo lo ve cuando esta solo, solo en la sala, en el aula, es la única vez en la que por lo menos yo he podido no incluir la gramática”. Aa2.*

En este sentido, los alumnos temen a la reacción del profesor guía:

*“Claro, con eso igual hay que tener cuidado porque uno esta de paso, y también algunos profes se sienten invadidos en ese aspecto. En mi caso mi profesora no, pero a algunos compañeros, que a lo mejor si, no se po, que venga uno de afuera a decir qué es lo que está haciendo, por qué esta enseñando esto, y por qué lo hace así”. Aa6*

Sin duda, esta presión ejerce tal influencia que lleva a los practicantes a sentimientos de frustración:

*“Entonces yo creo que... yo digo, ya, es mejor cuando sea profe, ahí voy a poder aplicar eso”. Aa4.*

Una practicante asocia estas presiones de parte del profesor guía a su edad, estableciéndose una relación entre este código y el de ‘Prejuicios y creencias’:

*“Un año tenían un profe que era super joven y trabajaba mucho hablar con los estudiantes, hablaba todo el rato en inglés, hacía actividades orales, y después cambiaron al profe y llegó una profe que me decía, mira la planificación es así , tenis que seguir estas reglas, y era solo gramática, puro traducir”. Aa5.*

*“Yo creo que se da más con los profes que son más como de la vieja escuela [...] Porque el otro día yo hablaba con otro profe más joven y me decía, no, si lo importante ahora es que sean capaces de comunicarse y de hablar. No importa que no sepan así como a lot of vocabulario pero que sean capaces de comunicarse o de expresarse básicamente”. Aa5.*

No obstante, una practicante nos comenta su experiencia con un profesor guía joven:

*“Que todos hablan de lo que les pasó lo mismo que a mí, que teníamos que usar la gramática y eso, son profesores mayores, pero resulta que el profe guía que tuve yo era menor que yo y estaba haciendo la practica profesional. Entonces yo creo que también va en lo mismo que hablamos acá, cuál es el tipo de enseñanza que le dieron al profesor, porque el profesor estaba un semestre mas adelante que yo no más, y que ya tenía marcado el sistema de que no, los chiquillos son así, de que hay que pasarles esto, de que la gramática aquí, la gramática allá, y lo que si me dijo era que no había que hacer todas las clases iguales, pero me lo dijo a mi porque yo había hecho mis clases tan estructuradas, primero era así de la gramática al final, todo eso, pero a el no lo vi en su práctica haciendo cosas distintas. El era como dado a hacer una actividad y daba una actividad por clase, porque esperaba que todos los alumnos terminaran, y los que no terminaban era porque no habían hecho nada. Entonces es complicado porque no es solamente que lleven años en el sistema sino que las mismas instituciones están creando profesionales a la antigua”. Aa1.*

La practicante Aa1 destaca que finalmente es prejuicioso suponer que debido a la edad el profesor o profesora guía tendría una tendencia a desarrollar sus clases con un foco gramatical o poco estructurado. Da en el clavo al comprender que son los procesos de formación un aspecto importante que determina la acción, el quehacer docente.

**Prejuicios y creencias.** Como se analizaba al comienzo de esta categoría, este código interactúa de manera indirecta con una gran cantidad de códigos co-ocurrentes a través del código ‘Presiones internas’. Los enunciados de los profesores supervisores indican que estos prejuicios operan directamente con la enseñanza de

la gramática, como una suerte de zona de comfort desde donde el alumno puede sostenerse de manera segura frente al grupo de estudiantes:

*"Yo creo que se sienten seguros cuando trabajan con gramática, es como de lo que ellos pueden agarrarse. Les da cierta seguridad". Ma Paz, profesora supervisora.*

*"Es que el enfoque contemporáneo, CLT cierto, una forma avanzada de CLT siempre va a ser exigente. Lo más fácil es recurrir al enfoque gramatical en donde el alumno trabaja individual o en grupo pero finalmente no aprende a hablar". Roberto, profesor supervisor.*

Los enunciados de los practicantes confirman esta suerte de 'facilismo' presente en sus discursos:

*"Bueno, en mi experiencia, yo tuve dos cursos y en uno me enfocaba en el estilo de aprendizaje que tenían los estudiantes porque por ejemplo en el segundo medio ellos aprendían más gramáticamente. Y también probé hacer actividades didácticas pero no funcionaron porque sus características no eran acorde a ese tipo de actividades". Aa2.*

Por otro lado, los supervisores aseguran que la enseñanza de la gramática opera como una creencia muy arraigada:

*"Y también puede ser que los chiquillos siguen repitiendo ciertos patrones que traen consigo desde el colegio y a pesar de que en la universidad uno intenta mostrarles otra perspectiva, son beliefs que están ahí cierto muy arraigados en ellos". Macarena, profesora supervisora.*

Igualmente, las creencias y prejuicios operan en directa relación con las expectativas que los practicantes tienen de una clase:

*"Yo creo que a muchos nos ha pasado también que de repente, a mi me pasó en la práctica, de repente preparaba clase y decía: 'no, si esto me va a salir perfecto porque es lo que les gusta a ellos, si los conozco'. Llegaba y no era como yo esperaba que saliera porque también tenía que ver el tema de la atmósfera". Ao2.*

*"En un principio comencé a tratar de usar la metodología del total physical response. Pense que era una, bueno, que a mi me gustaba mucho como metodología, la encontraba super entretenida, y que los alumnos pueden aprender como muchas cosas a través de ella". Aa2.*

*"A veces una prepara una clase como super simple o dice ya esto porque hay que pasarlo y resulta que los chicos enganchan y no se po, se genera un buen clima". Aa3.*

**Memoria docente.** Este código guarda relación con los modelos adquiridos durante los años escolares y universitarios, y cómo éstos podrían ejercer un rol de presión a nivel interno. En relación al código, los supervisores afirman que según lo que han observado, es posible que los modelos docentes de su historia de vida jueguen un rol importante, y en algunos casos, inconsciente, en el desempeño en el aula:

*"Y también puede ser que los chiquillos siguen repitiendo ciertos patrones que traen consigo desde el colegio". Macarena, profesora supervisora.*

*"No se toma mucho el riesgo de aplicarlo sabiendo que puede que en su momento funcione inmediatamente, sabiendo que ellos están en una práctica que seguramente se les va a hacer mucho más difícil que si fueran el profesor titular por ejemplo, que estuviese un poco guiando la clase o presentando estas nuevas metodologías. Me da la impresión que ahí como que empiezan a*

*topar y a recaer en prácticas que son mas bien antiguas en términos metodológicos”. Macarena, profesora supervisora.*

Los practicantes por su parte no aluden al tema de manera directa, por tanto, es posible que sí existan algunos atisbos de repetición de modelos. Como se observa en el apartado del código de ‘prejuicios y creencias’, se enuncia en algunas ocasiones las palabras “más fácil”, lo que indicaría que en aquellos momentos de dificultad metodológica, y ante la presión de salir del paso, los practicantes acuden a metodologías que le son familiares. De todos modos, y según lo que se distingue en los discursos, operaría a nivel inconsciente porque los discursos de los estudiantes apuntan a que su paso por la universidad y las asignaturas de metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera les han mostrado distintos caminos que ellos pueden seguir:

*“Yo creo que uno tenía la noción de pura gramática y lo otro el método directo, y era como sí o no. Y después, uno a medida que va aprendiendo se da cuenta que hay variaciones, que hay diferentes didácticas, que hay cosas nuevas que aplicar y que hay que aplicarlo en el aula según lo que ha podido en realidad o enseñando en la práctica. Yo creo que uno entra con la noción de o no habla inglés o habla inglés. Y después uno descubre que hay distintas formas de llegar al otro”. Aa1.*

*“Yo llegué pensando que gramática era todo en inglés. Yo no conocía ninguna otra metodología, tampoco me había informado sobre nada y los ramos de especialidad yo los he aplicado pero cien por ciento en aula. Todo lo que tiene que ver con teoría, con metodología, los approaches, todo, lo he tratado de aplicar cien por ciento en el aula y encuentro que son ramos excelentes que nos ayudan pero mucho”. Aa2.*

*“Yo creo que cuando entré era tan chico que ni siquiera me lo cuestioné. Ni siquiera pensaba... ni siquiera proyecté la imagen de Rodrigo enseñando. Era*



*como, no me lo cuestioné, o sea era como que me di cuenta que era mucho más complejo de lo que yo pensaba". Ao2.*

*"Antes de tener metodología con Miss Michelle, pensaba que era como construir fórmulas". Aa3.*

*"A mi me ayudo a ver que no solo era la gramática, porque del colegio uno viene con mucha idea de todo, gramática, gramática". Aa5*

*"Yo creo que ahora ha ido evolucionando el tema de la enseñanza del inglés en las aulas, porque, por ejemplo, cuando yo estuve, era solo gramática, solo gramática, nada mas que gramática. En cambio ahora se da que los estudiantes tratan de enseñar, de dar que los alumnos de cierta manera se puedan comunicar, no se, te dan ejemplo por ejemplo de contextos, se preocupan de todo eso, antes no era tan así, era cien por ciento gramática, gramática". Aa6.*

Por otro lado, la enseñanza en la universidad y los modelos docentes que los profesores que han tenido los practicantes durante su formación inicial los han marcado tanto positiva como negativamente, y han dejado una impronta en los futuros docentes:

*"Literatura, por ejemplo. Los que tuvieron con la profe Virginia, eso se lleva de cierta manera, o sea la ... el modo que ella tenia de hacernos trabajar en un ramo que igual es denso, que es literatura. En vez de ponernos a leer, a leer, a leer, trató de abarcar el tema de las inteligencias multiples, igual deja una marca en ti". Ao2.*

*"De los profes buenos y de los profes malos igual se aprende el modelo. Los malos te sirven para decir no quiero ser como ellos, y los profes buenos nos sirven para decir, sí, quiero ser igual como la Michelle". Aa2.*

*“Con los profes malos igual, y que tú decis, que estoy haciendo acá, después tú sabes que tú no vas a ser así cuando tú estés ejerciendo”. Ao2.*

*"A ver, pero igual yo creo que todos nos hemos arriesgado a tomar ramos con profes que sabíamos que no íbamos a aprender, así como lo que está en el curriculum, nos ayuda a nosotros a crecer como personas y decir eso yo no lo quiero hacer, eso no lo voy a hacer, eso tampoco puede que lo haga". Aa5*

**Códigos perdidos.** Los códigos perdidos fueron los códigos de ‘Presiones internas’ y ‘Burn out’. En cuanto al primero, a pesar de que no existen asociaciones desde el código, las relaciones hacia los códigos ‘Prejuicios y creencias’ y ‘Memoria docente’ pasan por él. En este sentido, aunque se descartan codificaciones inmediatas, es necesario recalcar que su ubicación en el mapa semántico permite establecer la relación de los códigos mencionados hacia la categoría.

Por otra parte, inicialmente se contempló el hecho de que las estrategias utilizadas por los practicantes pudiesen haber estado asociadas a una suerte de burn-out en fase inicial. Sin embargo, no existieron indicios de código, corroborando su aparición en años posteriores al egreso, como se expresa en la literatura.

#### 4.2.1.1.8. Categoría 'Plan de Estudios'

Categoría de Análisis	Código	Nº Citas
Plan de Estudios	Plan de estudios	18

Tabla 23. Categoría 8, códigos y número de citas.

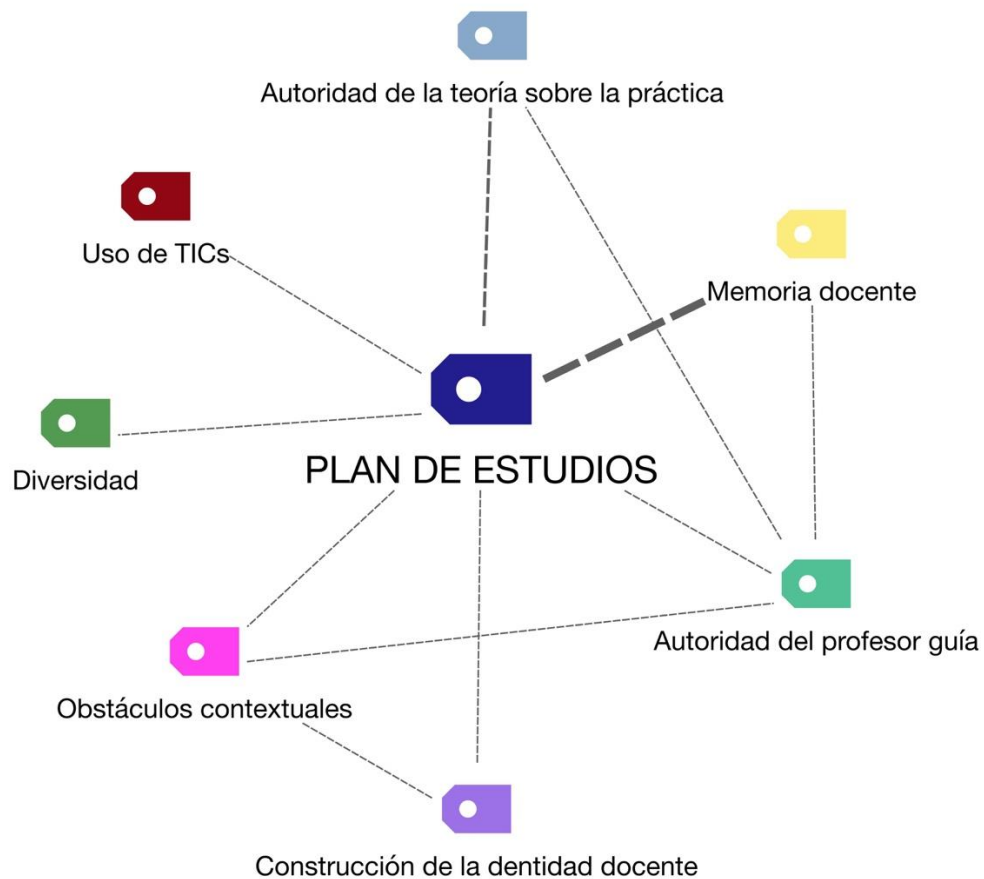


Figura 12. Categoría 7, Mapa semántico.

**Discusión:**

La categoría de análisis 'Plan de estudios' contempla un único código del mismo nombre. Por tanto, sus asociaciones son indirectas con los códigos 'Uso de TICs', 'Autoridad de la teoría sobre la práctica', 'Memoria docente', 'Autoridad del profesor guía', 'Construcción de la identidad docente', 'Obstáculos contextuales' y 'Diversidad'. De las relaciones indirectas más potentes se encuentran, en primer lugar, al código 'Memoria docente', seguido por el de 'Autoridad de la teoría sobre la

práctica' y el 'Uso de TICs'. El código co-ocurrente con mayor cantidad de conexiones es el código de 'Autoridad del profesor guía'. Asimismo, se observan dos co-ocurrencias entre los códigos 'Obstáculos contextuales' y 'Construcción de la identidad docente', y entre los códigos 'Memoria docente' y 'Autoridad del profesor guía'.

Como se menciona en el párrafo anterior la relación más prominente se aprecia con el código 'Memoria docente', el que se relaciona indirectamente con el código 'Autoridad del profesor guía'. Se puede establecer entonces que el plan de estudios tiene cierta relación los modelos docentes observados a lo largo de la historia de vida de los practicantes. Por ejemplo,

*“Yo llegue pensando que gramática era todo en inglés, yo no conocía ninguna otra metodología, tampoco me había informado sobre nada y los ramos de especialidad yo los he aplicado pero cien por ciento en aula. Todo lo que tiene que ver con teoría, con metodología, los approaches, todo, lo he tratado de aplicar cien por ciento en el aula y encuentro que son ramos excelentes que nos ayudan pero mucho”. Aa2.*

En este sentido, las instituciones formadoras y sus correspondientes planes de estudio serían responsables del egreso de profesores estancados en modelos docentes del pasado:

*“Entonces es complicado porque no es solamente que lleven años en el sistema sino que las mismas instituciones están creando profesionales a la antigua”. Aa1.*

La importancia del practicum al interior del plan de estudio sería central, porque permitiría articular los saberes adquiridos durante el proceso formativo:

*“Entonces eso también es súper enriquecedor, porque les ayuda a ellos a ir ubicando el tipo de actividad, lo van conectando, todos los ramos anteriores de psicología del aprendizaje, etc, y ven eso plasmado en el aula”. Marcela, profesora supervisora.*

Sin embargo, los supervisores son críticos respecto del programa del que son parte:

*“El saber disciplinario, es decir, lo que dice relación con inglés propiamente tal, el alumno está bastante en ventaja. El saber tal vez como más pedagógico que maneja la conducta de los estudiantes, que es capaz de predecir esto, tiene como conocimientos iniciales”. Roberto, profesor supervisor.*

Los practicantes concuerdan con los supervisores y establecen algunas recomendaciones respecto de su formación de manera integral, en cuanto a áreas de formación, y de acuerdo a los requerimientos que el prácticum les ha demandado:

*“Pero igual mirando la malla, igual tiene cosas buenas. Por ejemplo, el tema de la fonética, que sean cuatro, gramática también, yo creo que es super importante porque hay otras universidades que tienen fonética I, II, y gramática IV, y ya no hay mas. Y se notan esos vacíos. Yo creo que por el ámbito de la especialidad, es fuerte”. Ao2.*

*“Lo otro que hemos tenido algunas conversaciones con algunos compañeros también es que se pierde mucho como el nivel de inglés a medida que van pasando los años en la carrera, porque al principio nos tiran todo, gramática, fonética, oral, escrito, y después es como, tenemos casi nada de inglés, no hablamos casi nunca en inglés, por lo menos este año es re poco lo que hemos hablado, casi nada, entonces eso nosotros sentimos como se nos atrofia la mandíbula y como que no podemos hablar bien, entonces como que deberían reforzar eso un poco más. Que fuera, como por ejemplo lo que dijo*

*Mariana está super bien, que se reforzara durante toda la carrera lo de la psicopedagogía pero también lo del inglés, y de hablar, de producir mas inglés". Aa2.*

*"Como que en realidad en vez de ganar dificultad en la carrera la perdimos". Aa2.*

*"Yo creo que el ramo de ética es super importante, aparte son dos horas no mas, yo encuentro que no es tanto, son cuatro, pero no encuentro que sea innecesario. [...] Yo encuentro que es un ramo super importante. Conuerdo que en impostación de la voz eran muchas horas y que muchas horas eran innecesarias". Aa2.*

*"Yo diría que los ramos que tuvimos al principio tal vez hubiesen sido más enriquecedores, hubiesen sido mas enriquecedores al final, porque hay cosas que, por ejemplo, nosotros tratamos con niños que tienen asperguer o autismo, como que ahí vimos la parte de como funcionan estos niños, sus características, pero personalmente aprendí muy poco de como tratar con ellos en el aula, como enseñarles a ellos. Yo creo que los ponen al principio para poder tener como una base pero también tenemos un ramo en que nos ayudan a ver como tratar con ellos el aula, porque muchas veces no sabemos qué hacer con ellos, y no todos los niños funcionan igual". Aa3.*

*"Y muchos más ahora que está todo eso de la inclusión y que tenemos muchos niños con necesidades educativas especiales en el aula presentes y tenemos que trabajar con ellos, sería mucho mas enriquecedor para nosotros como profesionales aprender a trabajar con ellos". Aa5.*

*"sí, algo que deberíamos mejorar que debería ser el hecho de cambiar profesores en un mismo ramo cuando tiene continuidad, digamos, y cambiar tan seguido. Entonces, eso afecta mucho en los aprendizajes de nosotros,*

*debieran preguntar quizás , debieran preguntar un poco incluso o, no sé, incluir la opinión de los alumnos, pucha, además de la evaluación docente, como se siente uno con este profesor, puedes seguir con él, como va la metodología, que se yo. Y de ahí ver quizás la posibilidad de cambiarlo o no... a nosotros igual". Ao3.*

Sin embargo, los practicantes valoran el hecho de tener prácticas tempranas al interior del plan de estudios, las que en progresión los llevan a ejercer roles más activos en las salas de clase, los que además les permite tomar decisiones tempranas respecto de continuar o no con el programa:

*"Y el hecho de que tengan prácticas desde super temprano igual es mejor porque si alguien no le gusto la carrera... [risas] claro, no llega al final, esto no era lo mío". Aa5.*

A pesar del enunciado anterior, en algunos casos estas prácticas también ayudaban a construir una imagen de la docencia que no se condice con lo esperado en términos de despliegue de estrategias didácticas:

*"Es que mas que nada era lo que veíamos en terreno, cuando íbamos a los colegios veíamos que los profesores hacian esto y nosotros pensábamos que sólo era eso. Entonces, si no nos enseñaban que habían más métodos, no, nunca íbamos a darnos cuenta". Aa3.*

Por otra parte, de acuerdo con los supervisores, el profesor guía se transforma en un obstáculo para dar cumplimiento al plan de estudios:

*"No se cumple el objetivo de nuestro programa dentro de la universidad que es que el alumno se haga cargo del curso, sino que el alumno sigue estando en una observación participante con intervenciones claves y la intervención de la*



*clase casi completa es cuando va el profesor a verlo”. Marcela, profesora supervisora.*

Respecto de la relación entre el código ‘Plan de estudios’ y del código ‘Uso de TICs’, se vislumbra una preocupación de parte de la ubicación de la asignatura en el plan de estudios:

*“Yo creo también puede ser por un tema de, lo mismo que decía Mariana, que lo enseñaron al principio y ya en cuarto casi... pero no nos acordamos mucho, es el ramo de TICs. Encuentro que es un ramo super útil, pero lo enseñaron el segundo semestre y yo ya no me acuerdo. O sea, mantuve algunas cosas, trabajos, hice cosas, pero después paso que, no se ... yo quería hacer una planilla Excel y ya no me acordaba porque lo tuve el segundo semestre. Quizas si lo hubiese tenido este semestre que habían ramos que yo sentía que igual eran como super innecesarios, como por ejemplo el optativo de la voz, que en realidad eran como cuatro horas para un cursillo de dos horas a la semana”. Ao2.*

### **4.3. Triangulación del análisis cuantitativo y cualitativo**

Como consta en el Capítulo I de Introducción y el capítulo II de Marco Metodológico, esta tesis ha pretendido dar cuenta de las decisiones profesionales de practicantes de un programa de pregrado de formación inicial docente respecto de la didáctica general y de la especialidad, y las razones por las cuales esas decisiones

son tomadas. A fin de dar cuenta de las preguntas y del problema de investigación, esta tesis adoptó un enfoque metodológico mixto. Creswell (2008) asegura que este tipo de investigación integra lo cuantitativo y lo cualitativo con el propósito de comprender el objeto de estudio de manera amplia, esencialmente como explicación más profunda de los fenómenos humanos.

Debido al carácter secuencial explicativo de esta investigación, se presentaron los resultados de la primera fase de tipo cuantitativa para luego analizar la segunda fase de tipo cualitativa. En este apartado se consolidarán los resultados obtenidos en los análisis cuantitativos y cualitativos de manera integradora, utilizando como recurso metodológico la triangulación de los métodos empleados siguiendo la propuesta de Hernández Sampieri et al., (2010). Asimismo, se presenta esta triangulación según Creswell & Plano (2011), en donde se sugiere un análisis que discuta hasta qué punto y de qué forma los resultados cualitativos explican los resultados cuantitativos. Para estos efectos, se presentarán las categorías de análisis recurriendo a los resultados estadísticos obtenidos en la primera fase.

#### **4.3.1. Prioridades didácticas**

La categoría de 'Prioridades didácticas' surge una vez obtenidos los resultados cuantitativos. Como se explica en el apartado anterior, la fase cuantitativa antecedió la cualitativa, lo que permitió levantar las categorías a cubrir en la técnica del grupo focal. Se intentó observar la variedad de estrategias didácticas contempladas por los practicantes y la jerarquía que establecen respecto de ellas. La fase cuantitativa no permitió conocer este aspecto, pues sólo corroboró la existencia de estrategias validadas desde la teoría y del juicio de expertos. Sin embargo, esta información era necesaria para indagar respecto de sus preocupaciones y creencias sobre su desempeño en la sala de clases. En este sentido, el análisis cualitativo

permitió comprender la visión que poseen tanto los practicantes como supervisores respecto de la práctica pedagógica.

Por un lado, los practicantes consideran que su principal prioridad es el clima de aula, lo que es seguido por la creación de una estructura de la clase coherente y adecuada y las características de los estudiantes. En este sentido, los practicantes atribuyen una estrecha relación entre estos temas, pues consideran que funcionan como gatilladores de la motivación. Los supervisores, también, observan esta situación como una de las prioridades de sus practicantes. En consecuencia, las características de los estudiantes jugarían un rol crucial, pues permitirían articular de mejor manera la estructura de la clase en base a sus necesidades. Al poder llevar a cabo una clase ordenada y acorde al contexto, el clima del aula sería el propicio para que surjan aprendizajes de calidad.

#### **4.3.2. Planificación**

Los resultados obtenidos en la primera fase cuantitativa ubican a la planificación como un articulador de objetivos. En cuanto al análisis de las planificaciones, los datos revelan que los objetivos poseerían un centro en los aprendizajes de los estudiantes lo que se manifiesta en un desempeño por sobre el competente equivalente al 57,1% y el deficiente a un 14,3%. Sin embargo, carecen de un foco en la comunicación pues sólo un 16,1% de los estudiantes posee un desempeño destacado, y un 17,9% supera al resto en un desempeño deficiente. El mayor porcentaje de estudiantes, no obstante, se encuentra entre los desempeños suficiente y competente. Asimismo, al observar el conjunto de las actividades articulados de manera global y coherente, se distingue que la mayor distribución de frecuencias se encuentra en el desempeño destacado, la cual es equivalente al 37,5% de los estudiantes. Un 19,6% se encuentra por debajo del desempeño suficiente.

En cuanto al análisis de las observaciones de clases, se observa que los practicantes cuentan con su planificación en el aula. A pesar que los desempeños muy deficiente y deficiente acumulan un 10,7% de los resultados respecto a este tema, el 50% de los practicantes cuenta y dispone de su planificación. En consecuencia, se consigue esgrimir que los practicantes guían su desempeño a través de su planificación. Coincidentemente, el 48,2% de las clases observadas se encuentran en el ámbito de desempeño destacado respecto de la explicitación de los objetivos, acumulando en el ítem un 82,1% desde el desempeño suficiente. Igualmente, se observa que la activación del conocimiento y/o conocimiento previo coincide con estos resultados en cuanto a los desempeños muy deficiente y deficiente, en donde se acumula un 16,1%. Sin embargo, el resto de niveles de desempeño se distribuye de manera un poco más pareja entre los niveles suficiente y destacado, en donde se puede distinguir una suerte de fuga del desempeño destacado hacia los niveles inferiores. Este último punto no aparece en los discursos de los estudiantes ni tampoco en el de los supervisores, por lo que se deduce que aun cuando hacen uso de esta estrategia, y de que es incluida en las planificaciones, está asumida o incorporada como parte del trabajo docente de manera natural.

Del mismo modo, se observa que, en términos generales, lo planificado es llevado a cabo en la sala de clases. La observación de clases arrojó que la mayor distribución de frecuencias se encuentra en el desempeño destacado (46,4%) y el porcentaje acumulado entre los desempeños muy deficiente y deficiente no varía en gran medida en lo observado en ítems anteriores. De hecho, es posible visualizar que los recursos declarados en la planificación son utilizados, lo que se distingue a través del 76,8% de desempeños distribuidos de manera relativamente equiparada entre los niveles competente (41,1%) y destacado (35,7%) en este ámbito.

Como se mencionó en la categoría anterior, el análisis cualitativo permitió conocer que los practicantes atribuyen gran importancia al clima del aula, el que tendría una directa relación con las características de sus estudiantes en donde esto último sería considerado fundamental para poder planificar, entendiendo así el

potencial que posee la planificación como herramienta articuladora del clima de aula. En consecuencia, esto permitiría generar aprendizajes. En este sentido, la planificación considera la diversidad de los estudiantes especialmente en relación al contexto y la edad. Es rescatable, además, que algunos practicantes puedan hipotetizar en su planificación respecto de las posibles problemáticas que podrían enfrentar.

Un punto importante y que explica el escaso foco en la comunicación que se observa desde la fase cuantitativa es el poder que ejerce la autoridad del profesor guía respecto de la planificación, en donde tanto practicantes como supervisores aseguran que se ven restringidos a planificar lo que el profesor guía determina. En este mismo sentido, es posible explicar por qué los profesores supervisores detectan una escasa articulación de los objetivos y los contenidos en cuanto a los mínimos establecidos por el Marco Curricular Nacional chileno. Como resultado, las restricciones de los profesores guías no sólo operan como ejercicio de poder sobre el practicante sino que también como una restricción a los saberes que debiesen dominar los estudiantes del centro escolar. En otras palabras, los efectos de esta dominación han de repercutir en los aprendizajes de los escolares, lo que a juicio de este autor, es grave.

### **4.3.3. Gestión de aula**

Respecto de la gestión de aula, los datos obtenidos de la observación advierten que en el 87,5% de las clases observadas las normas de las clases fueron explicitadas y adecuadas al nivel de enseñanza. En este sentido, los practicantes no poseerían mayores dificultades al establecer las normas de la clase.

Asimismo, los practicantes son capaces de validar los comportamientos adecuados a las normas y valorarlos positivamente mientras llevan a cabo sus clases, lo que se refleja en el hecho de que el 89,3% de los practicantes posee un desempeño entre suficiente y destacado en este ítem. En este sentido, los

practicantes consideran relevante monitorear, escuchar y conocer a sus alumnos de manera tal de establecer relaciones de confianza, las que les permiten tener un mejor manejo de los conflictos.

Respecto del tiempo como recurso es importante destacar que el 39,3% de los practicantes poseen un desempeño destacado. En consecuencia, es posible enunciar que la gran mayoría de los practicantes son capaces de manejar el recurso tiempo de manera organizada. A pesar de lo observado, tanto los practicantes como los supervisores manifiestan en la etapa cualitativa que este recurso no es bien manejado. Probablemente, las expectativas respecto de la utilización del tiempo puedan ser muy altas y luego el tipo de enunciados. Por otro lado, se puede decir que existe algún tipo de generalización respecto del uso del tiempo, la que esté basada más bien en el prejuicio que en lo que realmente indican los datos.

Por otro lado, la fase cualitativa arrojó dos situaciones emergentes no contempladas en la fase cuantitativa. La primera guarda relación con la dependencia de los practicantes en cuanto a la tecnología. Los supervisores advierten que los practicantes tienden a hacer uso de recursos tecnológicos de y desde diversas plataformas, sin embargo, cuando éstas no funcionan, se frustran, pues debido a su grado de dependencia y, probablemente debido a la inexperiencia, no cuentan con un plan B cuando los recursos tecnológicos fallan. La segunda situación emergente guarda relación con la falta de recursos materiales y el escaso apoyo al estudiante tanto de parte de la escuela como de la universidad. Evidentemente, esta situación es preocupante porque, como declaran los supervisores, algunos practicantes tienen una situación económica desfavorecida, por lo que obtener material como fotocopias, por ejemplo, es muy difícil. En este sentido, ambas instituciones no se hacen cargo de las necesidades del practicante, y por ende, de las necesidades de los escolares, quienes reciben finalmente el beneficio del uso de los distintos recursos.

#### **4.3.4. Estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas son el principal interés de esta investigación y su relación con la construcción de la identidad docente. En cuanto a ellas es posible observar lo siguiente:

**Foco en la comunicación.** De acuerdo a los resultados obtenidos de la revisión de la planificación, se observa que el 30,1% de los practicantes posee un desempeño deficiente en cuanto a la planificación de la clase con un fin comunicativo. A pesar de que el 69,9% de los estudiantes demuestran un desempeño exitoso en cuanto a la creación y planeación de una clase comunicativa, existe un número importante de alumnos que no consideran este aspecto. En cuanto a la observación de clases, se logra inferir que existe una dificultad de parte de los practicantes de orientar la clase en su conjunto desde y para la comunicación. Por ejemplo, respecto del uso del inglés como vehículo de comunicación, existe un 23,2% de los practicantes que no utilizan la lengua de estudio para realizar su clase, o se usa el español más allá de lo esperado. Aun cuando los desempeños puedan ser considerados satisfactorios en términos de desempeño (los desempeños entre suficiente y destacado acumulan un 76,8%), se advierte que los desempeños tienden a dispersarse. Lo mismo sucede con la capacidad de fomentar el idioma en sus estudiantes, en donde el porcentaje destacado se mantiene en un 14,3%, indicando nuevamente que el nivel se alcanza muy débilmente. En la etapa cualitativa se pudo examinar las razones por las cuales esto ocurría, y así como en otros códigos de esta categoría, el rol del profesor guía como un obstáculo contextual jugó un rol primordial. Tanto supervisores como practicantes aseguran que el profesor guía les solicita no hablar en inglés, pues los escolares no entenderían. De ahí que el fomento del uso de la lengua y el foco en la comunicación se diluyen en pos de evitar el conflicto con el profesor guía, quien ejerce su poder y control a través de su calificación, y como ya se comentará más adelante, a través de la anulación de la imagen del practicante como profesor ante el grupo de escolares.

**Habilidades lingüísticas.** En relación a los datos cuantitativos obtenidos desde la pauta de cotejo para la revisión de planificaciones, se desprende que las habilidades lingüísticas son consideradas, obteniéndose un 19,6% entre los desempeños muy deficiente y deficiente. En el caso de la observación de clases, los desempeños respecto de las habilidades lingüísticas indican que el porcentaje más alto se encuentra en el desempeño competente y seguido por el desempeño deficiente, distribuyéndose las frecuencias de manera relativamente equitativa. Estos resultados pueden resultar contradictorios al contraponerlos con el apartado anterior. Sin embargo, la parte cualitativa evidencia que los practicantes desafían al profesor guía, y en cierta medida ‘disfrazan’ los contenidos que los profesores guías les solicitan tratando de hablar en inglés en la medida de lo posible, utilizando audios y lecturas. Es decir, tratan de incluir al menos las habilidades de comprensión auditiva y comprensión lectora.

**Funciones idiomáticas.** Según los datos obtenidos de la revisión de la planificación, el 80,3% de los practicantes desde el desempeño suficiente al destacado consideran a las funciones idiomáticas en sus planificaciones. En cuanto a lo observado en las clases, los resultados indican que alrededor de un tercio de los practicantes (26,8%) consiguen tratar deficientemente el abordaje de las funciones idiomáticas, por tanto el porcentaje deficiente aumenta en la praxis. La parte comunicativa no arrojó resultados al respecto, de hecho, este código en la categoría se pierde. Las razones para ello pueden obedecer al desconocimiento respecto de ellas o por la baja valoración a la que se les puede asociar. En este sentido, es necesario cuestionar el para qué se enseña el idioma, pues las funciones idiomáticas cumplen el rol de orientar el uso del idioma.

**Enseñanza de la gramática.** En cuanto a la revisión de la planificación, el 80,4% de los practicantes se encuentran entre el desempeño suficiente y el destacado, lo que refleja que existe preocupación por evidenciar un tratamiento de la gramática al servicio de la comunicación en la planificación. A pesar de que este principio respecto de la enseñanza de la gramática es respetado ampliamente en la



actualidad, es preocupante que un 19,6% de los estudiantes no lo confirmen en sus planificaciones. Por otra parte, el 33,9% de los practicantes posee un dominio deficiente en la presentación de los contenidos gramaticales de manera inductiva. En cuanto a los resultado de la observación, se observa notoriamente que mas de un tercio de los practicantes (35,7%) de los practicantes presentan un desempeño entre muy deficiente y deficiente. Esto denota que a pesar que en la planificación se intenta contextualizar las estructuras gramaticales, en el desempeño de aula se observan desempeños insuficientes. Este porcentaje es relevante dado que considerando los dos instrumentos y el resto de sus ítems, el porcentaje acumulado de frecuencias resultante de la suma de los desempeños muy deficiente y deficiente es superior a todos los ítems revisados. La explicación para este desempeño y aspecto más débil del desempeño de los estudiantes tiene su origen en la presión de los profesores guías, quienes fuerzan un tratamiento de la gramática de manera deductiva y excesiva como se examina en el análisis cualitativo de los grupos focales. Los practicantes se encuentran en una constante pugna de poder con el profesor guía, y es por ello que hacen intentos por incluir actividades comunicativas de algún orden, pero los practicantes resienten la presión que los profesores guías ejercen sobre ellos y los tensiona.

**Enseñanza del vocabulario.** De acuerdo a los resultados cuantitativos obtenidos de la revisión de la planificación, el 21,4% de los practicantes no evidenciaron la incorporación del léxico con un objetivo comunicativo. Por otra parte, en relación con la incorporación inductiva del vocabulario, el 44,6% de los estudiantes, porcentaje que compone la mayor distribución de frecuencias, se encuentra en el desempeño competente, por lo que este tema puede considerarse exitoso en términos de esta estrategia. Respecto de la enseñanza de lenguaje formulaico, la mayor distribución de frecuencias se encuentra en el desempeño suficiente con 41,1%, lo que indica que los practicantes incorporan muy moderadamente los principios del enfoque léxico. Al comparar los resultados con los obtenidos de la observación de clases, se distingue que el 30,4% de los practicantes se encuentran entre los desempeños muy deficiente y deficiente, por tanto, el desempeño en aula considera aún menos lo

planificado. En cuanto a la presentación del léxico de manera inductiva, se aprecia que el 37,5% de los practicantes se encuentra en el nivel de desempeño competente, acumulando un 73,2% entre los desempeños suficiente y destacado. En cuanto al uso del lenguaje formulaico, la observación de clases reflejó que es posible observar que el porcentaje acumulado en los desempeños muy deficiente y deficiente es equivalente a un 39,3% de las frecuencias, por tanto, los alumnos tienden a enseñar o utilizar el lenguaje formulaico más de lo que aparece en la planificación.

**Uso de la traducción.** Los resultados cuantitativos obtenidos en la revisión de la planificación y los obtenidos a través de la observación de clases muestran resultados similares, en donde en el intervalo entre los desempeños suficiente y destacado es de 73,2% y 75%, respectivamente. Este tema aparece tangencialmente en la fase cualitativa sólo de parte de los practicantes cuando se refieren al uso de la gramática. Sin embargo, no parece ser una presión de parte de los profesores guías.

**Tareas y actividades orientadas a la comunicación.** De acuerdo a los resultados obtenidos en la revisión de la planificación, se observa que el 83,9% de los estudiantes se hallan entre los desempeños suficiente y destacado, sin embargo, un 16,1% no incluye actividades de este orden. Es importante recalcar que un 62,5% de los practicantes se encuentran en los niveles más altos. Al comparar estos resultados con los obtenidos de la observación de clases, se advierte que la distribución aumenta desde los porcentajes muy deficiente hasta el desempeño destacado, indicando que la mayoría de los practicantes se encuentran en los niveles superiores de desempeño. Al triangular la información con los datos cualitativos, se observa que los practicantes manifiestan una preocupación por desplegar diversos tipos de tareas. Esto sin embargo, se contradice con el foco en la comunicación de la clase completa, lo que se puede explicar por el desafío que presentan los practicantes a la autoridad del profesor guía a través del uso de actividades orientadas a las habilidades lingüísticas.

**Estructura de la clase.** Según lo indican los resultados obtenidos de la revisión de la planificación, el 75% de los practicantes se encuentran en los niveles de desempeño superior, lo que indica que los practicantes consideran los tres momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre al momento de planificar. Al revisar los resultados obtenidos de la observación de clases respecto de la estructura de la clase, se advierte que el 53,6% de los practicantes se encuentra en el desempeño destacado, y un 16,1% de ellos se encuentra entre los desempeños muy deficiente y deficiente. En síntesis, el 85,7% de los practicantes se encuentra dentro de los desempeños suficiente y destacado, lo que denota que la inmensa mayoría de los practicantes divide su clase en inicio, desarrollo y cierre. En consecuencia, este es uno de los indicadores que denota desempeños más altos. Al triangular esta información con los datos cualitativos obtenidos, se evidencia que la estructura de la clase es una de las preocupaciones más relevantes de los practicantes, pues consideran que una clase ordenada y contextualizada a las características de los alumnos contribuiría a la motivación de sus estudiantes. En este sentido, los supervisores notan que esta estructura ordenada y contextualizada es observada por ellos en sus supervisiones. En síntesis, constituye una de las fortalezas de los practicantes.

**Trabajo colaborativo.** Los resultados obtenidos de la planificación en relación al trabajo colaborativo indican que el porcentaje de desempeños deficientes o muy deficientes es similar a los obtenidos en el instrumento, siendo en este caso equivalente a un 17,9%. Se distingue al compararlos con la observación de clases que el fomento de la interacción entre los estudiantes de parte del practicante representa a un 82,1% de los desempeños entre suficiente y destacado, observándose una coincidencia porcentual exacta. Es decir, el trabajo colaborativo si se encuentra incluido en la planificación, se lleva a efecto en la sala de clases. Respecto de los datos obtenidos en la fase cualitativa, los practicantes observan dificultades en el trabajo colaborativo de aula. Notan que los estudiantes no están acostumbrados al trabajo grupal, por lo que les toma tiempo organizarlo. Además, se enfrentan a la negativa de los profesores guías para llevar a cabo este tipo de actividades pues alteraría el control que tienen del curso, control que significa

mantener al curso trabajando en silencio según los practicantes. Este desafío a la autoridad de los profesores guías se ve influenciado por el exceso de individualismo de parte de los mismo estudiantes.

A modo de síntesis, es posible aseverar que los alumnos denotan un desempeño muy deficiente o deficiente en el abordaje de la gramática y del léxico debido a las presiones ejercidas desde la verticalidad del poder de los profesores guías. No obstante, son capaces de estructurar su clase, proveer instancias de trabajo colaborativo, y crear variados tipos de tareas de acuerdo a las necesidades y características de sus estudiantes. En este sentido, el análisis cualitativo también refleja otras características rescatables de los practicantes y que emergieron de los discursos. Por ejemplo, los estudiantes reconocen su rol mediador en el aula, lo que es verificado por los supervisores. Además, son capaces de reconocer la nomenclatura y tipología de los métodos, técnica y procedimientos propios de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, mas su desempeño refleja una metodología ecléctica, la que responde a las necesidades de sus estudiantes. Igualmente, uno de los recursos más usados por los practicantes tiene que ver con las tecnologías de la información y la comunicación, sin embargo, las dificultades a las que se pueden ver expuestos pueden resultar en sentimientos de frustración por lo que indican los supervisores. Los practicantes son capaces de encontrar en ellos una fuente de motivación pero sus discursos no manifiestan una indagación respecto del impacto de estas tecnologías en los aprendizajes de los estudiantes. Finalmente, se observa el rol preponderante del profesor guía en esta dimensión, quien juega un rol obstaculizador en el proceso de aprendizaje de la docencia y de la construcción de la identidad docente, lo que se analizará más adelante.

#### **4.3.5. Retroalimentación**

Según los resultados obtenidos en la revisión de la planificación, el 21,4% de los casos se encuentran en un desempeño deficiente, no existiendo casos de

desempeños muy deficiente. El 78,6% de los practicantes incluyen de manera suficiente hasta la destacada procesos reflexivos respecto del aprendizaje en el cierre de sus clases. Respecto de la observación en aula, es posible estimar que la mayoría de los estudiantes dedican parte de su quehacer en el aula en el monitoreo de los estudiantes (76,9%). Respecto de la motivación de la reflexión sobre lo aprendido, los desempeños de los practicantes indican los porcentajes por desempeño están distribuidos de manera relativamente equitativa desde el desempeño deficiente hasta el destacado, lo que indica un dominio variado de este aspecto del indicador, por lo que se aprecia como un aspecto no dominado totalmente. A pesar de ello, destaca levemente el desempeño destacado con un 26,8%. Sin embargo, el 80,4% de los practicantes se encuentran entre los desempeños suficiente y destacado respecto a lo que se refiere a la entrega de retroalimentación. De acuerdo a los datos obtenidos del análisis cualitativo, se advierte que el monitoreo es central en cuanto a la retroalimentación que se pueda obtener de los estudiantes, lo que tendría una directa repercusión en la generación del clima de aula, una de las prioridades de los estudiantes. En relación a la tipología de evaluación, ésta ciertamente ocupa un lugar fundamental en la retroalimentación, especialmente durante el cierre de la clase, desprendiéndose del discurso de los practicantes que la retroalimentación desde la perspectiva del docente es una re-organizador de la docencia, por tanto, elemento central de la práctica docente.

**Corrección del error.** Dentro de este ámbito se destaca la corrección del error como otra de las fortalezas de los practicantes, en donde se observa que un 46,4% de las frecuencias se encuentra en el nivel de desempeño destacado, lo que evidentemente sugiere que los practicantes prestan especial atención a la corrección del error de manera adecuada y en donde los mismos se consideran como parte natural del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El porcentaje acumulado por los desempeños muy deficiente y deficiente resulta en un 25%, el cual aunque porcentaje no menor, se mantiene relegado a la minoría de los casos al compararlo con el 75% acumulado por los desempeños suficiente, competente y destacado. Además, se intenciona desde los discursos de los practicantes que la corrección del

error está marcada por el abordaje de este tema en las tutorías y la guía del profesor supervisor, lo que les permitiría superar los obstáculos contextuales.

#### **4.3.6. Obstáculos**

Esta categoría es tomada en cuenta únicamente en el aspecto cualitativo, debido a la imposibilidad de obtener esta información a través de la pauta de cotejo. Además, la revisión de los obstáculos que el practicum presenta permitiría reconocer en parte aquellas situaciones que influyen la toma de decisiones de los practicantes.

El análisis de los discursos proyectó como principal obstáculo a los obstáculos contextuales, es decir, a aquellos obstáculos observados en el centro de práctica y en la universidad.

En relación con los centros de práctica, se observa que los colegios obstaculizarían el desempeño de los practicantes en dos situaciones: en la obligación de utilizar un libro de texto y en la escasa colaboración para obtener recursos materiales o tecnológicos.

Por otro lado, la figura más controvertida en el centro de práctica es la del profesor guía, la que tendría un carácter dual. En otras palabras, posee un rol facilitador u obstaculizador según sea el caso. Por un lado, los supervisores notan una serie de obstáculos creados por el profesor guía, como por ejemplo, la dificultad que presentan para que los supervisores puedan supervisar a los practicantes, estableciendo repetidamente excusas para que los profesores no realicen sus visitas. Además, notan que no permiten a los practicantes hacerse cargo de los grupos curso, demostrando falta de confianza hacia los practicantes. Igualmente, los supervisores han observado situaciones de invalidación del practicante frente al grupo de sus estudiantes. Los practicantes, a su vez, aseguran que la metodología

de trabajo del profesor guía presenta una dificultad en cuanto al uso del idioma y la inclusión de actividades que propendan a un aprendizaje activo.

En relación con la universidad, y según lo analizado en los discursos de los profesores supervisores, se distingue que el programa al que pertenecen los practicantes quienes conforman la muestra de esta tesis experimenta problemas de gestión. El programa no cuenta con protocolos ni procedimientos administrativos y académicos claros que permitan un adecuado funcionamiento de las prácticas. Las directrices que reciben de parte de la institución universitaria no asegura un trabajo acorde a las necesidades de supervisión de los practicantes. En este sentido, es necesario aclarar que se observa que el pago de honorarios está relacionado con el número de visitas a terreno, lo que se ve dificultado por el número de alumnos y las restricciones del pago.

Respecto de la superación de los obstáculos que se advieren en los párrafos anteriores, los supervisores notan que el trabajo en equipo permitiría superar los obstáculos que presentan ellos como supervisores y los presentados por sus practicantes tutorados a través del análisis conjunto de las problemáticas. Sin embargo, enuncian también una dificultad para llevar a cabo un esfuerzo colegiado debido a las escasas posibilidades de reunirse. Según este autor, la calidad contractual a honorarios de los supervisores restringe este trabajo colectivo y además contribuye una supervisión menos continua y equilibrada.

Se observa un escaso trabajo en conjunto con el colegio, en donde destaca un autocentrismo de la institución universitaria de parte los supervisores, pues estos reconcoen que su labor se ve dificultada en algunas ocasiones por la poca disponibilidad del colegio a 'adaptarse' a los requerimientos de la universidad, por lo que no se cumplirían los objetivos del programa.

La tutoría contribuiría a resolver problemas psico-emocionales, técnicos y teóricos a través del acompañamiento y, en palabras de los supervisores, de la

contención. En este sentido, los practicantes reconocen en sus supervisores una fuente de solución y reflexión de su practicum. En consecuencia, los profesores supervisores adquieren un rol de gestores de los aprendizajes en el practicum y, por otro lado, de la vocación y soporte emocional.

Los practicantes valoran positivamente los espacios de tutoría tanto por la mediación ejercida por los supervisores como por la instancia de reflexión pedagógica conjunta con sus compañeros. Es decir, valoran tanto la contribución de sus supervisores como la de sus compañeros. De hecho, algunos practicantes valoran mayormente la contribución de sus compañeros de tutoría pues ellos comprenderían de manera más empática las experiencias en los centros de práctica.

#### **4.3.7. Construcción de la identidad docente**

Esta categoría surge también a modo de explicar los efectos de las experiencias de practicum en la construcción de la identidad docente. El objetivo guardaba relación con conocer las fuerzas tensionantes o de coacción que ejercieran un rol prominente en la conformación de la identidad docente en estos estados iniciales.

Se distingue que los practicantes reflexionan sobre su propia identidad al contraponerla con la experiencia, mas enfrentan una tensión entre la teoría y la práctica. Es decir, los practicantes le atribuyen un valor importante a la teoría, lo que no implica que no le den valor a la práctica, sino más bien manifiesta su preocupación por establecer los métodos, técnicas y procedimientos respecto de los cuales han teorizado. En relación a lo mismo, los practicantes distinguen una idealización de la práctica de parte de sus supervisores, los que también los tensiona y presiona por llevar a cabo la teoría a como de lugar. Sin embargo, aseveran que el profesor supervisor es una ayuda en la construcción de su identidad a través del acompañamiento y la guía. A pesar de ello, les coacciona la nota del supervisor.



En cuanto a la mayor influencia que reciben los practicantes se encuentra nuevamente el profesor guía, lo que se distingue en la aparición de esta figura en todas las categorías de análisis y las relaciones que se establecen entre códigos, sub-códigos y códigos co-ocurrentes. Por tanto, el profesor guía se convierte en la principal coacción de la construcción de la identidad docente. En términos generales, el profesor guía anula la acción que lleva a cabo el practicante en varios sentidos. Uno de ellos tiene que ver con la limitación y restricción de estrategias didácticas que puede desplegar el practicante, a través de la obligación de utilizar el español como canal de comunicación, la utilización excesiva y central de la gramática, situación de la cual dan fe los supervisores. Los alumnos manifiestan temor a la figura del profesor guía y la limitación de la que son objeto les frustra, pues solo pueden realizar lo que ellos pretenden cuando el profesor guía no está en la sala de clases. Los practicantes además declaran que finalmente la edad no sería una característica de estos profesores, pues independientemente de la edad, los profesores guías les solicitan a los practicantes seguir el mismo modelo centrado en la gramática. Definitivamente, las implicancias son variadas, y como se observa, coacciona la construcción de la identidad docente, puesto que es el ejercicio de la docencia, las experiencias de enseño y error, la reflexión pedagógica respecto de los vividos en la sala de clases, lo que le permite al practicante establecer patrones que le ayuden a desarrollar una práctica pedagógica exitosa en el futuro.

Por otro lado, los supervisores creen probable que la puesta en marcha de clases enfocadas en la gramática se deba a creencias muy arraigadas que los practicantes arrastran desde su propia experiencia escolar. Sin embargo, los practicantes no aluden a esto en sus discursos. De hecho, los enunciados denotan que su concepción antes de pasar por el plan de estudios era que la clase de inglés era una clase de gramática inglesa. En este sentido, dado que el plan de estudios cuenta con prácticas tempranas desde el cuarto semestre con un rol de observador, en algunos casos el ejemplo del profesor guía contribuyó a reafirmar esta visión, pues aún no habían cursado las cátedras de metodología de la enseñanza del inglés

como lengua extranjera. Por tanto, la figura del profesor guía ejerce una influencia importante en los practicantes. A pesar de esto, es interesante observar cómo los profesores de las distintas cátedras de la universidad han contribuido a formar otra percepción de la docencia y de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En resumen, las figuras modelos ejercen una influencia muy potente en los futuros desempeños de los docentes. He ahí la importancia de contar con modelos docentes adecuados, dialogantes, reflexivos, motivadores, y que respeten la individualidad de los profesores en formación.

#### **4.3.8. Plan de estudios**

Como se observa en el punto anterior, las asignaturas del plan de estudios y los modelos docentes que han tenido los practicantes a lo largo del programa han contribuido a la formación de su identidad docente. Luego, la importancia que ostenta el plan de estudios en relación con la influencia de los saberes por sobre los modelos que conocían los practicantes.

Dentro del plan de estudios se considera que el practicum tiene una importancia central, en donde los alumnos valoran la práctica temprana, aunque en algunos casos contribuyó a la formación de un modelo docente gramatical. Es aquí donde la cátedra de Metodología de la Enseñanza del Inglés adquirió un rol primordial, especialmente la figura de la catedrática a cargo. Tanto los alumnos como los supervisores valoran el conocimiento disciplinar adquirido, aunque esperaban que aumentara la dificultad a medida de que el plan de estudios avanza. Respecto de los saberes pedagógicos, los supervisores notan debilidad en sus practicantes.

Por último, los enunciados de los practicantes sugieren ciertas modificaciones que se deberían llevar a cabo. Por ejemplo, se critica que el ramo de TICs y de necesidades educativas especiales estén tan al comienzo del plan de estudios porque dichas cátedras serían más útiles de manera paralela al practicum.

## Capítulo V

### Consideraciones Finales

## 5.1. Conclusiones generales

Esta tesis intentó responder a dos preguntas de investigación. La primera guarda relación con la exploración de las estrategias utilizadas por practicantes de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago, y la segunda, con la indagación respecto de los razones y/o factores que influyen la toma de decisiones sobre la metodología empleada.

En este sentido, y en articulación con las preguntas de investigación, se levantaron los siguientes objetivos generales:

- a) Examinar las estrategias didácticas utilizadas por los alumnos en la práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago.
- b) Explorar las razones tras las elecciones didácticas de los alumnos en la práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago.

Dichos objetivos están relacionados con objetivos específicos, los que sirvieron como orientación para levantar las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación. Es por ello que a continuación se detallan las conclusiones de este estudio de acuerdo a cada uno de los objetivos específicos e hipótesis.

### 5.1.1. Conclusiones por objetivos específicos

**Objetivo 1.** Contraponer los métodos, técnicas y procedimientos utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la actualidad con los que prevalecen en la planificación y ejecución de las clases de los practicantes.

Las técnicas e instrumentos cuantitativos apuntaron a este objetivo. Es decir, se elaboraron instrumentos que estuviesen organizados de acuerdo a lo esperado de una clase inglés como lengua extranjera en la actualidad, considerando diversos constructos teóricos que fueron examinados en el marco teórico de esta tesis. Los ítems de los instrumentos fueron a su vez validados por expertos y por criterios estadísticos. Según los resultados que arrojó la fase cuantitativa, se indica que los estudiantes en su gran mayoría demuestran un desempeño desde el suficiente al destacado, quedando relagado cerca de un cuartil de los practicantes a los desempeños muy deficiente y deficiente. Estos resultados coinciden entre los instrumentos 'Pauta de cotejo para revisión de planificación de clase' y 'Pauta de cotejo para observación de clases'. Sin embargo, se observa que los desempeños por debajo del suficiente aumentan levemente en la aplicación de la planificación. Es decir, es posible asegurar que cerca del 75% de los practicantes hacen uso de recursos didácticos tales como la activación del conocimientos previo, la estimulación de las habilidades lingüísticas, la presentación deductiva de la gramática, foco en las actividades y tareas comunicativas y trabajo colaborativo.

**Objetivo 2.** Confirmar la utilización de métodos considerados tradicionales en la didáctica de la enseñanza del inglés a través de los datos obtenidos.

Las conclusiones de este objetivo se relacionan con el cuartil de practicantes asociado a desempeños deficientes. Se confirma que existe la utilización de métodos considerados tradicionales. En este sentido, dicho número de practicantes tiene como foco la enseñanza de la gramática, la que además se presenta de manera deductiva, no se utilizan recursos inductivos ni lenguaje formulaico en el caso de la enseñanza del vocabulario, infiriéndose un uso memorístico del léxico.

Sin embargo, es necesario aclarar que un cuartil es número no menor de practicantes si inferimos el impacto en términos cuantitativos respecto del número de escolares que reciben este tipo de enseñanza. El promedio nacional de alumnos por

sala en el sistema escolar chileno es de 30 alumnos aproximadamente según el Mineduc (Mineduc, 2015), y el número más alto aceptable como matrícula por grupo es de 45. Es por ello que el número de salas de clases que se ven afectadas por estos desempeños no es menor ni tampoco el número de jóvenes y niños. Si se proyectan estos mismos resultados a otros programas de Pedagogía en Inglés los resultados son preocupantes. Por tanto, estos resultados implican necesariamente una revisión de los casos de manera tal de evitar situaciones complejas en el futuro. En los apartados posteriores se abordan las razones por las cuales los estudiantes caen en la utilización de estos principios didácticos. Los resultados indicarían el camino por el cual el acompañamiento de los practicantes debiese transitar.

**Objetivo 3.** Explorar las percepciones y creencias de los practicantes respecto de sus decisiones didácticas tanto al momento de planificar como de la ejecución de la clase.

Este objetivo orientó la utilización de la técnica de grupo focal, específicamente con el grupo de practicantes. Los practicantes reconocen una serie de prejuicios, creencias, miedos y obstáculos que impiden un desempeño adecuado y acorde a sus pretensiones, lo que ha, de algún modo, operado sobre la incipiente construcción de su identidad como docentes.

En este sentido, es posible observar que los practicantes tienen ciertas predilecciones a algunos métodos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los que valoran y disfrutan como docentes. Sin embargo, se ven tensionados por la teoría, la calificación de esta instancia, y una serie de obstáculos específicamente contextuales que muchas veces coaccionan su desempeño. Uno de los principales obstáculos que enfrentan es la figura del profesor guía, y obliga a los practicantes a planificar y realizar clases principalmente en español y orientadas a la gramática. Sin embargo, algunos de ellos desafían esta autoridad y se arriesgan a utilizar las estrategias que ellos determinan. En este sentido, los practicantes aducen que la utilización excesiva de la gramática implica, por una parte, una decepción de

la vocación o pérdida de sentido, y por otra, una subestimación de las habilidades de los escolares, lo que según los practicantes, son capaces de observar en sus profesores guías.

**Objetivo 4.** Examinar las razones por las cuales los practicantes optan por un determinado método al momento de planificar sus clases y luego en su ejecución.

En términos generales es posible advertir que los practicantes optan por determinados enfoques, métodos, técnicas o procedimientos de acuerdo al contexto y características de sus alumnos, lo que sería crucial para ellos. Sus expectativas residen en que sus estudiantes aprendan, por lo que el foco está puesto en ellos, y comprenden su rol como mediador. Asimismo, son capaces de proveer variadas actividades según las necesidades. Para los practicantes, establecer un clima de aula es esencial para favorecer los aprendizajes ya que una clase estructurada y planificada adecuadamente en torno a las características de los alumnos proveería instancias de aprendizaje y afectaría la motivación de los escolares.

En el menor de los casos, como se comentaba en las conclusiones respecto del objetivo 1 y objetivo 2, los practicantes hacen uso de métodos enfocados principalmente en la gramática. Las razones para ellos residen principalmente en la autoridad que ejerce sobre ellos el profesor guía. Los alumnos se ven tensionados por las expectativas y la teoría, pero su profesor guía determina a priori lo que deben y cómo lo deben enseñar. En este sentido, los practicantes se ven forzados a realizar un tipo de metodología que no comparten ni en términos teóricos ni prácticos. Muchos de ellos manifiestan su preocupación y, principalmente, su frustración por no poder ejercer una docencia de calidad y que apunte al aprendizaje del inglés como lengua extranjera con un fin comunicativo. Definitivamente, este obstáculo que es también advertido por los supervisores implica una serie de desafíos en el acompañamiento de los procesos de prácticum de los practicantes, y de un trabajo más estrecho entre la escuela y la universidad.

**Objetivo 5.** Revisar las percepciones y creencias de los practicantes respecto de los métodos considerados clásico - tradicionales utilizados en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y la perspectiva didáctica actual en el área.

Tal como se explica en la conclusión respecto del objetivo 4, se distingue que los practicantes no tienen una buena opinión respecto de estos métodos. Sin embargo, en algunos enunciados aparece la facilidad que implicaría utilizar dichos métodos. Es decir, los practicantes comprenden el uso de la gramática como foco de la enseñanza como una suerte de abandono de la vocación pues es fácil de articular y no requiere de mayor planificación ni articulación con el curriculum. Mas, como se explicaba anteriormente, al menos un cuartil se ve forzado a hacer uso de estos métodos. Por otro lado, es necesario decir que los practicantes aseguran que cuando entraron al programa tenían una buena opinión respecto de estos métodos, incluso manifiestan que pensaban que la enseñanza del inglés consistía en enseñar gramática. A medida que se insertaban en prácticas iniciales como observadores, contrastaban sus creencias con lo que observaban de sus profesores guías, es decir, al verlos que utilizaban estos métodos confirmaban su configuración respecto de la enseñanza del inglés. Por tanto, en los primeros pasos de la construcción de su identidad docente era ordenada del mismo modo en el que operaban sus creencias antes de entrar al programa.

Sin embargo, se observa una fuerte impronta de la cátedra de metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y de la catedrática a cargo. Además, valoran otros modelos docentes de sus profesores en la universidad, afirmando querer seguir su ejemplo. En este sentido, los modelos de enseñanza presentados indirectamente por los profesores del programa han marcado positivamente la identidad docente de los practicantes, configurando una construcción de memoria docente que se contrapone con la experiencia escolar.

El objetivo 6 se aborda más adelante en el apartado 5.2. de este capítulo.



### 5.1.2. Conclusiones según la hipótesis

La hipótesis de esta tesis fue la siguiente:

*Los estudiantes practicantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago, desarrollan estrategias didácticas enfocadas en la gramática.*

Como se observa en las conclusiones según los objetivos, la hipótesis es parcialmente validada, puesto que los estudiantes efectivamente despliegan estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera orientadas a la utilización de la enseñanza inductiva y exclusiva de la gramática del inglés, pero el número de practicantes que experimentan esta situación equivalen a un cuartil de la muestra. En este sentido, más allá que probar o no la hipótesis, los objetivos de esta investigación apuntaban a describir los fenómenos y se presupuso que las metodologías enfocadas en al gramática sucedían debido, principalmente, a la experiencia. Para este autor, es necesario reflexionar respecto de la magnitud del impacto de este fenómeno y de las razones por las cuales este ocurre. En otras palabras, y dado el enfoque mixto de tipo secuencial explicativo de esta tesis, la fase cualitativa se convierte en el aspecto crucial pues entrega diversidad de datos que permiten explicar los fenómenos.

### 5.2. Recomendaciones a la luz de los resultados obtenidos

Los resultados obtenidos de la parte cualitativa especialmente proveen de variados nudos de conflicto. A continuación, se presentan las recomendaciones de este autor esquematizadas por punto:

**Estrechar los lazos formativos entre la escuela y la universidad.** Uno de los puntos que permea la relación entre el profesor guía y el practicante es la relación que posee la universidad con la escuela. Como se comenta en los análisis, ambas instituciones poseen un sesgo de autocentrismo, en donde las propias reglas establecidas desde una institución a otra se entienden como unidireccionales e intentan imponerse. Es decir, cada una de las instituciones se encuentra en un proceso interaccional en donde no se negocian significados ni se observan las particularidades del otro. En este sentido, es necesario que ambas institucionalidades se consideren como organizaciones co-formadoras y responsables de la formación de los estudiantes practicantes. Sin duda, esto implica una validación desde ambas partes. Finalmente, la formación inicial docente debe entenderse como una tarea colectiva.

**Generar convenios de colaboración mutua.** Los supervisores declaran que no existen convenios de colaboración mutua, por la que una necesidad urgente es establecer estos convenios de manera tal de poder involucrar a las escuelas en el proceso formativo. Por otra parte, la universidad debe de refrendar la generación del conocimiento que lleva a cabo a través de la investigación en las escuelas, y estas a su vez puedan transformarse en fuente de teorización desde la práctica.

**Estrechar los lazos entre profesor guía y profesor supervisor.** Dentro del análisis se advirtió que muchos profesores guías ponían obstáculos a la supervisión. En consonancia con la recomendación anterior, se requiere que la universidad y la escuela estrechen sus lazos de formación, lo que incluye la interacción entre profesor supervisor y profesor guía. Una colaboración más estrecha en términos del trabajo colegiado permitiría al estudiante practicante tener ambas visiones pero desde un trabajo que se entiende como colectivo. Por ejemplo, es necesario que las tutorías pudiesen incluir a los profesores guías de manera tal de negociar los significados atribuidos a la enseñanza y al aprendizaje. En este sentido, se transforma a la relación entre profesor guía, profesor supervisor y practicante como una comunidad

de aprendizaje y comunidad formadora a la vez. El desafío de reuniones colegiadas y permanentes implica la siguiente recomendación.

**Fortalecer el estatus contractual de los docentes supervisores.** Una de las dificultades que los supervisores manifiestan es la imposibilidad de poder reunirse debido a sus diversas actividades de docencia. Como se explicaba en los análisis, los supervisores prestan servicio a honorarios, por lo que ejercen docencia no sólo en la Universidad Autónoma de Chile sino que en otras también. Los supervisores afirman que esto trae consigo un escaso trabajo de equipo, el que hasta el momento ha operado a nivel de voluntades. Por tanto, para fomentar un trabajado mancomunado del equipo de supervisores y con los profesores guías, es necesario que la calidad contractual de los supervisores permita contar con el tiempo necesario y, por cierto, contar con estabilidad económica. Por otro lado, el prescindir del factor salario para realizar sus supervisiones les permitirían, indudablemente, llevar a cabo un proceso de seguimiento de los procesos de aula de los practicantes más acabado y menos tensionante.

**Fortalecer los mecanismos de gestión.** Otro punto observado es la débil gestión en cuanto a protocolos y procedimientos respecto del practicum. Según lo analizado en los discursos, no existe claridad respecto de los procedimientos emanados de la institución. Se sugiere, entonces, crear protocolos y procedimientos representativos, involucrando a todos los agentes, es decir, supervisores, practicantes, profesores guías, directivos de los centros escolares, y autoridades de la facultad de educación. Asimismo, se requiere una revisión de los procesos de gestión, lo que involucra establecer un estudio que contemple la gestión de recursos, gestión de personas, y gestión académica, pues se advierten errores que deben recidir en algún lugar de la gestión. Este estudio posterior podría arrojar en dónde se encuentran entrampados los procesos, lo que permitiría llevar a cabo las acciones necesarias que permitan mejorar la gestión.

**Disminuir la cantidad de alumnos por sección de tutoría.** Uno de los focos de atención de los supervisores es la dificultad para poder supervisar a todos sus practicantes tutorados. Por otro lado, aseguran que un punto clave es el acompañamiento y la contención. En este sentido, una tutoría más pequeña, y con mayores espacios para la tutoría individual, permitiría acompañar de mejor manera los procesos vividos por los practicantes, especialmente cuando deben lidiar con la frustración.

**Establecer las tutorías en los centros de práctica.** Se podría contemplar la alternativa de llevar a cabo las tutorías en los centros de práctica, dado que permitiría una mayor presencia del supervisor en la escuela, lo que podría resultar en una relación más cercana entre los supervisores y los profesores guías. Por otro lado, se presenta como validación de la escuela como espacio co-formador.

**Mantener el contacto y seguimiento tutorial de los practicantes una vez egresados.** Es probable que, luego de egresar, los profesores noveles pierdan la estabilidad que les brindaba el acompañamiento de las tutorías tanto por las aportaciones de los supervisores como de los compañeros de tutoría. En ese sentido, sería recomendable mantener el lazo tutorial activo por algún tiempo. Según las experiencias internacionales como es el caso de Finlandia, los profesores noveles son acompañados por tres años una vez egresados.

### 5.3. Futuras investigaciones

Uno de las preguntas que surgen luego de esta investigación es qué sucede cuando los alumnos egresan y no cuentan con el acompañamiento de las tutorías. Surge la pregunta sobre si caerán en el facilismo de enseñar solamente gramática. Es por ello que, como una de las posibles futuras investigaciones, se sugiere seguir a esta cohorte en el futuro en base a un estudio longitudinal, y contrastar bajo los

mismos instrumentos ya validados a través de esta investigación si existe alguna alteración una vez que los practicantes egresan y se hacen cargo de los grupos por si mismos.

Otra investigación que podría concretarse es profundizar en el impacto que tiene la tutoría en los procesos vividos por los practicantes. Es decir, se requiere indagar en mayor detalle no sólo la conceptualización de la tutoría sino que observar aquellos aspectos en que el desempeño de los practicantes tiene ingerencia, como por ejemplo, los aprendizajes de los escolares a cargo del practicante.

Otra interrogante que aparece es qué ocurre con los profesores guías. Es posible suponer que los docentes estén atravesando por el fenómeno del burn out, sin embargo, no es posible observar hasta qué punto el burn out que podrían estar experimentando los profesores guías afecta no sólo el desempeño de los practicantes, sino que los predispone a percibir este fenómeno en el futuro.

## REFERENCIAS

- Abbitt, J. T. (2011). Measuring Technological Pedagogical Content Knowledge in Pre-service Teacher Education: A Review of Current Methods and Instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281-300.
- Abdullah, S. S. (2013). *A Contrastive Study of the Grammar Translation and the Direct Methods of Teaching*. 3rd International Conference on Business, Economics, Management and Behavioral Sciences (ICBEMBS'2013) January 26-27, 2013, Hong Kong (China).
- Adam, A., & Mowers, H. (2007). Get inside their heads with mind mapping. *School library journal*, 53(3), 24.
- Adams, M. 1., & Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. En R. O. Freedle (Ed.). *New Directions in Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Akcan, S. (2009). Watching Teacher Candidates Watch Themselves: Reflections on a Practicum Program in Turkey. *Profile*, 12(1), 33-45.
- Al Harrasi, K.T.S. (2014). Using "total physical response" with young learners in oman. *Childhood Education*, 90(1), 36-42. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1512380114?accountid=130964>
- Al Soh bani, Y. A. (2012). Prospective EFL teachers' perception of the teaching practice experience at AUST. *Arab World English Journal*, 3(4), 195-213.

- Allaire, S., & Hamel, C. (2010). L'échafaudage du discours collaboratif en ligne d'enseignants dans un contexte de développement professionnel formel. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(3), 467-487.
- Allaire, S., & Laferrière, T. (2010). Patterns d'interactions écrites asynchrones entre des classes branchées en réseau. *Canadian Journal Of Learning And Technology / La Revue Canadienne De L'Apprentissage Et De La Technologie*, 35(3).
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Anderson, A. H. (2006). Achieving understanding in face-to-face and video-mediated multiparty interactions. School of Business Management University of Glasgow. *Discourse Processes*, 41(3), 251–287.
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N., & Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria/social representations about equality, access and adaptation in university education. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1346772106?accountid=130964>
- Arancibia, V., Cox, C, Saragoni, C, Solis, C, Strasser, K., & Bilbao, M. (1998). *Pauta de observación*. Manuscrito no publicado, Santiago, Chile.
- Arends, R.L. (1998). *Classroom Instruction and Management*. Columbus, OH: McGraw -Hill.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response to second language learning. *Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Asher, J. (1972). Children's first language as a model of second language learning. *Modern Language Journal*, 56(3), 133-139.

- Asher, J. (1974). Learning a second language through commands: The second field test. *Modern Language Journal*, 58(1/2), 24-32.
- Asher, J. (1984). *Learning another language through actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. (2003). *La información docente inicial en Chile*. UNESCO.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linksy, S., Lum, D. & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19, 45-56.
- Báez, B. F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(1), 1-17.
- Bahrani, T. (2011). Speaking Fluency: technology in EFL context or social interaction in ESL context? *Studies in Literature and Language*, 2 (2), 162.



- Barlett, L. (1997). Teacher development through reflective teaching. En J.C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barquín, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesor. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study From a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and teacher education*, 16 (7), 749-764.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M., & Raczynski, D. (2003). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza, ¿Quién dijo que no se puede?*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Beswick, K. (2006). Changes in pre-service teacher's attitudes and beliefs: The net impact of two mathematics education units and intervening experiences. *School Science and Mathematics*, 106(1), 36-47.
- Blunden, R. (2000). Rethinking the place of the practicum in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 25(1), 1-16.
- Bolton, K., & Kachru, B. B. (2006). *World Englishes: Critical concepts in linguistics*. Volume 6. New York, NY: Routledge.
- Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. Leeds, UK: Cambridge University Press.
- Boyd, D., Grossman, P. Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.

- Bradbury, L.U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Education*, 94(6), 1049-1071. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20393>
- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en las aulas, según los estudiantes de Magisterio*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443 - 471.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principle: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Third Edition. NewYork: Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching (6th Edition)*. US: Pearson Education.
- Brown, T. (2006). Negotiating psychological disturbance in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 675–689.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). Informe Capital Humano en Chile. Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.
- Brunner, J & Peña, C. Ed. (2007). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*, Santiago: UDP.
- Bullough, R. V. (1987). Accommodation and tension: Teachers, teacher role and the culture of teacher. En Smyth, J. *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres: Falmer Press.

- Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of Teacher Education. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79–134). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan M. W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00094-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00094-X)
- Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE program. *System*, 28 (3), 387-402.
- Caires, S. (2003). *Vivencias e percepcioes do estagio pedagogico: A perspectiva dos estagiarios da Universidade do Minho* [Experiences and perceptions of the teaching practice: The students teachers' perspectives at the University of Minho]. (Tesis doctoral), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Martins, C. (2010). The Socioemotional Experiences of Student Teachers During Practicum: A Case of Reality Shock? *The Journal of Educational Research*, 103, 17–27.
- Canale, M. & Swain, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Carroll, A. B. (1991). The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. *Business Horizons*, 34, 39-48.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. Heinle: Language Learning.

- Celik, S. (2011). Characteristics and competencies for teacher educators: Addressing the need for improved professional standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 18 – 32.
- Centro de Estudios Mineduc. (2015) *Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional Revisión comparada de la educación en Chile en el panorama internacional, en base a la publicación Education at a Glance 2015 (con datos 2013)*. Serie Evidencias. N° 31.
- Chang, S. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching english grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/876041736?accountid=130964>
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills*. (3rdcdn.] San Diego, CA: Harcourt Bracejovanovich.
- Chen, M. (2014). Postmethod pedagogy and its influence on EFL teaching strategies. *English Language Teaching*, 7(5), 17-25. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1534084978?accountid=130964>
- Cherryholmes,C. H. (1992). Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational Researcher*, 21 (6), 13-17.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Research*, 28(7), 15-25.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9, 457–471.

- Contreras, D. (coord.) (2007). *When schools are the ones that choose: the effect of screening in Chile*. Chile: Facultad de Economía-Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/c1a8ca38-158b-41ab-aa11-5788af3fd9ec.pdf> (consultado 8 de noviembre de 2010).
- Cooper, J. L. (1995). Cooperative learning and critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 7–8. [http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201_2)
- Copland, F. (2009). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teacher and Teacher Education Journal*, 26, 466-472.
- Copland, F. (2011). Negotiating face in feedback conferences: A linguistic ethnographic analysis. *Journal of Pragmatics*, 43, 3832-3843.
- Corvalán, J. (2010). *El modo de regulación de la educación chilena en una perspectiva comparada*, Chile: Facultad de Educación-Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn567.pdf>
- Cosh, J. (1999). Peer observation: A reflective model. *ELT Journal*, 53(1), 22-27. [doi.org/10.1093/elt/53.1.22](http://dx.doi.org/10.1093/elt/53.1.22)
- Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Cox, C. (2012). *Política y Políticas Educativas en Chile 1990-2010*. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1).
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. CA, US: Sage Publications, Inc.

- Creswell, J. W. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de [sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell\\_lecture\\_slides.ppt](http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publications, Inc.
- Dal Bello, A., Knowlton, E., & Chaffin, J. (2007) Interactive videoconferencing as a medium for special education: Knowledge acquisition in pre-service teacher education. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 38–46.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., & Johnson, C. (2009). Teacher preparation and teacher learning: A changing policy landscape. En Gary Sykes (Ed.), *The Handbook of Education Policy Research*. Washington, DC: American Education Research Association.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for teacher development. *British Educational Research Journal*, 19, 83-93.
- Davies, S. (2003). Content Based Instruction in EFL Contexts. *The Internet TESL Journal*, 9 (2).
- Díaz Barriga, F., Núñez, P. (2008). Formación y evaluación de profesores novatos: problemática y retos. *Reencuentro*, 49-61.
- Diller, K. C. (1978). *The Language Teaching Controversy*. Rowley, MA: Newbury House.

- Docentemás. (2005). *Pauta de corrección Módulo 2*. Manuscrito no publicado, Santiago, Chile.
- Doherty-Sneddon, G., Phelps, F., & Clark, J. (2007). Development of gaze aversion: Qualitative changes over the early school years. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 513-526.
- Dymond, S. K., & Bentz, J. L. (2006). Using digital videos to enhance teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 29(2), 98-112.
- Easton, L. (2008). Powerful designs for professional learning. Oxford, OH: National Staff Development Council. En Jonson, K. F. *Being an effective mentor*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Edmonds, R. (1979). "Effective school for the urban poor", *Educational Leadership*, 37, 15–27.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281-318.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83-107.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Escobar, J. & Bonilla-Jimenez, F. I. (2011). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London: Routledge.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.
- Farrell, T. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. New York, NY: Continuum.
- Farrell, T. (2008). 'Here's the Book, Go Teach the Class': ELT Practicum Support. *RELC Journal*, 39, 226-241.
- Feiman–Nemser, S. (1983). Learning to teach. En L. Shulman & G. Sykes (comp.), *Handbook of teaching and policy*. Nueva York: Longman.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0261976980210107>
- Fernández, J. (2013). La protesta social en Chile (2006-2011): Conflicto social y repertorios de acción en torno a los movimientos estudiantil, mapuche y ambiental”, *Documentos promovido por el Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. Programa de Doctorado en Gobierno y Administración Pública. Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, Madrid.
- Ferrier-Kerr, J. (2009). Establishing professional relationship in practicum settings. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 25, 790-797.
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis*, 10(30), 1-13. doi:10.4000/polis.2152
- Fleiss J. L. (1986). *The design and analysis of clinical experiments*. New York: Wiley.
- Flores, A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities and discontinuities. *Teachers College Record*, 108, 2021–2052.



- Flores, R. (2013). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas en investigación social*. Ediciones UC. Santiago de Chile.
- Freeman, D. (1990). Intervening in practice teaching. En J.C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education*, (pp. 103-117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D. (1991). To make the tacit explicit: Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 439-454.
- Freeman, Y. & Freeman, D. (1992). *Whole language: for second language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, Y. & Freeman, D. (1998). *ESL/EFL Teaching: Principles for Success*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fullan, M. (1993). *Changes Forces*. London: Falmer Press.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S., & McNamara, O. (2006). Partnership in English initial teacher education: changing times, changing definitions – Evidence from the Teacher training agency national partnership project. *Scottish Educational Review*, 37, 32-45.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. Psychology Press.
- García-Huidobro, J. E. (Ed). (1998). *La reforma educacional chilena*, Santiago: Ediciones Popular.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica. México.

- Garmon, M. A. (2001). The benefits of dialogue journals: What prospective teachers say. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 37-50.
- Gattegno, C. (1976). The silent way. In J. Fanselow, & R. Crymes (Eds.), on *TESOL76*. Washington, DC: TESOL.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Glas, K. and M. Cardenas (2013). New English cultures and learner autonomy for intrinsic motivation and democratic empowerment in the Chilean context. *English Teaching: Practice and Critique*, 12 (3), 23-40.
- Glickman, G. & Bey, T.(1990). Supervision. In W.R.Houston (Ed.), *Handbook of Research in Teacher Education*. (pp. 549-566).New York, NY:Macmillan.
- Goh, P.S. & Matthews, B. (2011). Listening To the Concerns of Student Teachers Malaysia During Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 12-22.
- Goldhaber, D. y Brewer, D. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (22),129-145.
- Gorsuch, G.J. (2011). Improving speaking fluency for international teaching assistants by increasing input. *TESL-EJ*, 14(4), 1-25.
- Grayson, D., & Coventry, L. (1998). The effects of visual proxemic information in video mediated communication. *ACM SIGCHI Bulletin*, 30(3), 30-39.

- Grosbois, M. (2014). Practicum Experience in Teacher Education: Is Experience the Best Teacher? En Martinez, J. (Ed). *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*, Amsterdam/New York, NY: Brill.
- Grudnoff, L., & Williams, R. (2010). Pushing Boundaries: Reworking University - School Practicum Relationships, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(2), 33-45.
- Gün, B. (2011). Quality self-reflection through reflection training. *ELT Journal*, 65(2), 126-135. doi.org/10.1093/elt/ccq040
- Gustafson, J. & Rowell, M. (1995). Elementary pre-service teachers: constructing conception about learning science, *Teaching Science and the Nature of Science. International Journal of Science Education*, 17(5), 589-605.
- Guyton, E. & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 514-534). New York: Macmillan.
- Hamel, C. (2012). Supervision of Pre-service Teacher: Using Internet Collaborative Tools to Support Their Return to Their Region of Origin. *Canadian Journal of Education*, 35, 2, 141-154.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.

- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching. Fourth Edition*. Cambridge: Pearson Longman.
- Haigh, M., & Tuck, B. (1999). *Assessing student teachers' performance in practicum*. Paper presented at the AARE, Melbourne.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hemati, F., & Raeesi, A. (2015). Exploring the connection between stability and variability in language classrooms and EFL teachers' creativity and burnout. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), 1438-1445. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1702835043?accountid=130964>
- Herbsleb, J., Mockus, A., Finholt, T., & Grinter, R. (2000). Distance, dependencies and delay in global collaboration. *Proceedings of CSCW 2000* (pp. 319–328). Washington: ACM Press.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In *JL Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México*.
- Hernández Sampieri, R., & Fernández, C. (2010). P. Baptista. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hill, G. & Brodin, K.L. (2004). Physical education teacher's perceptions of the adequacy of university course work in preparation for Teaching. *Physical Educator*, 61(2), 74-87.

- Hill, H. C., Rowan, B. & Loewenberg, D. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42 (2), 371-406.
- Hoben, N. (2011) Greater recognition, greater responsibility: An enhanced role for school-based practicum coordinators. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 46(82), 7-19.
- Holi, I. A. & Al-Adawi, H. A. (2013). Providing Effective Feedback to EFL Student Teachers. *Higher Education Studies*, 3(3).
- Hussain, I., Hamdani, S. N. H., Quraishi, U., & Zeeshan, M. (2010). Effect of direct teaching method on the academic achievement of high and low achievers in the subject of english at the secondary level. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(7), 45-49.  
Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/744423783?accountid=130964>
- Hyatt, J. (2015). Reflective Communities: Mentoring Teacher Candidates During the (In) Between Spaces of the Practicum. *Journal of Social Theory in Art Education*, 35, 82 – 97.
- Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence. En Pride J.B. & Holmes, J., (Eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Iglesias, L. & Rubia, B. (2001). El prácticum en los títulos de Maestro. Grupo de discusión 1. En L. Iglesias, M. A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum [CD-Rom]. Lugo: Unicopia.

- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile: Reflexiones críticas. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 16(50), 829-852. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/899182866?accountid=130964>
- Johnson, J.S., & Newport, E. L. (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as second language. *Cognitive psychology*, 21, 60-99.
- Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kachru, B. B. (1992). *The other tongue. English accross cultures*. University of Illinois Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Katz, A. (1996). Teaching style: A way to understand instruction in language classrooms. En Bailey, K. M. and Nunan, D. (Eds.), *Voices from the Language Classroom* (pp. 57-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, J. (2006). *A study of Learning Environment in the Extended Practicum of a Pre-Service Teacher Education Course at a Catholic University*. (Tesis doctoral). School of Graduate study, Australian Catholic University, Australia.
- Knapp, K., Seidlhofer, B., & Widdowson, H. G. (2009). *Handbook of Foreign Language, Communication and Learning*. Berlin, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Knowlton, H. E., Israel, M., & Griswold, D. (2007). Effects of interactive video conferencing on teacher education students' knowledge of special education. En C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of the International Conference of the Society for Information*

*Technology and Teacher Education* (pp. 3619-3626). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Koc, I. (2012) Pre-service science teachers reflect on their practicum experiences. *Educational Studies*, (38), 31-38.

Konicarova, J. (2014). Psychological principles of learning language in children with ADHD and dyslexia. *Activitas Nervosa Superior*, 56(3), 62-68. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1560158828?accountid=130964>

Korthagen, F. A. J (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.

Labbé, J. (2013). Movimiento estudiantil en Chile (2011): repertorios de acción, marcos de acción colectiva, impactos y desafíos para la política pública. *Circunstancia: Revista De Ciencias Sociales del IUIOG*, 11(31), 1-9.

Larsen-Freeman, D. (1998). Learning teaching is a lifelong process. *Perspectives*, 24 (2), 5-11.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321-329.

- Lee, S. (2003). Internships or Practicums. Does it Matter? Recuperado de [www.liscareer.com/lee\\_internships.htm](http://www.liscareer.com/lee_internships.htm)
- LeFevre, D. M. (2004). Designing for teacher learning: Video-based curriculum design. En J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier.
- Lenneberg, L. (1967). *Biological foundations of language*. New York, NY: Wiley.
- León, M. J. & López, M.C. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552.
- Lewis, M., (2000). Language in the lexical approach. En Lewis, M., (Eds.) *Teaching Collocation: further developments in the lexical approach*. Language Teaching Publications, 126-154.
- Lin, A. M. Y. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 20 (51), 11-23.
- Loewenberg, D., Hoover M. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 50 (5), 389-407.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University Press.
- MacKenzie, I. (2014). *English as a Lingua Franca: Theorizing and Teaching English*. London: Routledge.



- Mackinnon, A., & Scarff-Seatter, C. (1997). Constructivism: Contradictions and confusion in teacher education. En V. Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*. Washington, DC: Falmer Press.
- Malderez, A., & Bodóczy, C. (1999). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manoliu, M. N. (2012). A communicative approach to language teaching - origins and development. *International Journal of Communication Research*, 2(2), 138-139. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1114878134?accountid=130964>
- Martiniello, M. (1999). Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina. *Development Discussion Papers*, 709, Harvard Institute for International Development. Harvard University.
- Martinic, S. & Pardo, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Chile. En Murillo, F.J. (Ed), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*, Convenio Andrés Bello - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y IDE, Chile.
- Masouleh, N. S. (2012). From method to post method: A panacea! *English Language Teaching*, 5(4), 65-73. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1009897737?accountid=130964>
- Meara, N. M., Schmidt, L. D., & Day, J. D. (1996) Principles and Virtues: A Foundation for Ethical Decisions, Policies, and Character. *The Counseling Psychologist*. 24 (4) DOI: 10.1177/0011000096241002
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M. R., & Godoy, C. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar

Calidad del Desempeño Docente. *Psykhé*, 17(2), 79-90.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000200007>

Mineduc. (2010). *Programa de estudio. Idioma extranjero: inglés*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Mineduc. (2011). *Bases curriculares. Idioma extranjero: inglés*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Mineduc. (2012). *Programa de estudio. Idioma extranjero: inglés*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Mineduc. (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Pre-service teacher's educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Moody, J. (2009). Key elements in a positive practicum: Insights from Australian post-primary pre-service teachers. *Irish Educational Studies Journal*, 28(8), 155-175.

Morehead, M. A., Lyman, L., & Foyle, H. C. (2003). *Working with student teachers: Getting and giving the best*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press, Inc.

Mtika, P. (2011). Trainee teachers' experiences of teaching practicum: Issues, challenges, and new possibilities. *Africa Education Review*, 8(3), 551-567.

- Mukalel, J. (2007). *Approaches to English Language Teaching*. New Delhi, India: Discovery Publishing House.
- Murillo, F.J. (2003). La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile:54
- Nagoshi, J. L., Nagoshi, C. T., & Brzuzy, S. (2013). *Gender and Sexual Identity: Transcending Feminist and Queer Theory*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nicholson, A. Y. W. (1999). *Developing a field experience curriculum*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Niklasson, L. (2015). Reorganization of Practicum in Initial Teacher Education: A Search for Challenges in Implementation by Ex-Ante Evaluation. *Journal of Arts and Humanities*, 4(34), 34 – 46.
- Noonis, K. P., & Jernice, T. S. (2011). Beginner special education pre-service teachers' learning experience during practicum. *International Journal Special Education*, 26(2), 1-14.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing Perspectives on Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35 (2), 307-322.
- Nosratinia, M., & Deris, Z. (2015). An exploration into the relationship between EFL learners' self-regulation and willingness to communicate. *Theory and Practice in Language*

*Studies*, 5(9), 1921-1928. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1718902937?accountid=130964>

Nunan, David. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: MacGraw-Hill.

Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Avalos, *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.

Obilisteanu, G. (2009). Improving receptive and productive skills. *Land Forces Academy Review*. 14(2), 65-70.

OCDE. (2009), *Estudios Territoriales de la OCDE: Chile 2009*, Ministry of the Interior, Chile, Santiago de Chile. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789568468187-es>

OCDE. (2010a), *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000*, Volume V, OECD Publishing, Tables V.2.1 and V.4.3. Organisation for Economic Cooperation and Development. France: Organisation for Economic Cooperation and Development.

OCDE. (2010b), *PISA 2009 Results: overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. OECD Publishing.

OCDE. (2013 a). *Economic Policy Reforms: Going for growth 2013*. OECD Publishing.

OCDE. (2013 b). *Education at a glance. Country note: Chile*. OECD Publishing.

Olson, G. M., & Olson, J. S. (2000). Distance matters. *Human-computer interaction*, 15(2), 139-178.

- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor-as-praxis: Foundations for a curriculum in teacher education (Professional learning and development in schools and higher education)*. New York, NY: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-0582-6>
- Ormeño, A. & Guerra, J. (2002) Las políticas educacionales de Chile en los últimos 20 años, 1980-2000. *Estudios Sociales*, 110 (2).
- Ortiz, P. (Coord.) et al. (1997) Evaluación del Plan de estudios de formación de maestros desde la perspectiva de los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, nº 3, 37-56.
- Pacios, A. (2013). Assessment of the Practicum by Students from the Perspective of the Induction Process. *Journal of Education for Library and Information Science*, 54(3), 191–204.
- Pascual, I., & Núñez, M. C. (2012). La colaboración de los tutores de centros en la evaluación de competencias en el prácticum. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 121 – 133.
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université*. (Tesis doctoral). Université de Montréal, Canadá.
- Perez Serrano, G. (2008a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perez Serrano, G. (2008b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perry, G., & Talley, S. (2001). Online video case studies and teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(4), 26-31.
- Phillipson, R. (2008). The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire. *Critical Inquiry. Language Studies*, 5:1, 1-43.
- Ponce, E. R. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente?/Higher education in Chile and the role of the market: Guilty or innocent? *Ingeniare: Revista Chilena De Ingenieria*, 20(1), 126-135. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1136661586?accountid=130964>
- Pop, A. & Dredețianu, M. (2013). Assessment of speaking in English for Specific Purposes (ESP) including a voice tool component. *Studia Universitatis Petru Maior-Philologia*, 105-110.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. España: Aula XXI Santillana.
- Prator, C.H. & Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches. In Celce-Murcia, M. & McIntosh, L. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.
- Rackzynski, D. & G. Muñoz. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. En Cueto, S. (Ed.). *Educación y Brechas de Equidad en América Latina*, Tomo II, Santiago, Chile: PREAL # Fondo de Investigaciones Educativas.

- Raczynski, D. & Serrano, C. (2001). *Descentralización: Nudos críticos*. Santiago, Chile: CIEPLAN-Asesorías para el Desarrollo.
- Ray, B. B., & Coulter, G. A. (2008). Reflective practices among language arts teachers: The use of weblogs. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(1). Recuperado de <http://www.citejournal.org/vol8/iss1/languagearts/article1.cfm>.
- Ray, B. B., & Hocutt, M. M. (2006). Teacher-created, teacher-centered weblogs: Perceptions and practices. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(1), 11-18.
- Reynolds et al., (1996). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching (2nd ed.)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and Farrell, T.S.C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En Sikula, J., Buttery, T., & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York, NY: Macmillan.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Robinson, L., & Kelley, B. (2007). Developing reflective thought in pre-service educators: Utilizing role-plays and digital video. *Journal of Special Education Technology*, 22(2), 31-43.
- Rodríguez, E. (1995). La Profesionalización Docente: Implicaciones para las Reformas de la Educación Secundaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 125-162.
- Roehrig, A. D., Pressley, M., & Talotta, D. A. (2002). Stories of beginning teachers: First-year challenges and beyond. Notre Dame IN: University of Notre Dame Press.
- Roland, K. (2010). Associate Teacher Perspectives of the Triumvirate Relationship in Teacher Education: The Role of Faculty Advisors. *Brock Educational Journal: A Journal of Educational Research and Practice*, 19(2), 36-47.
- Roskos.k, & Neuman, S. B. (2011). The Classroom Environment: First, Last, and Always. *The Reading Teacher*, 65(2), 110–114.
- Roth, W., & Tobin, K. (2002). *At the elbow of another: Learning to teach by co-teaching*. New York, NY: Peter Lang.
- Roth, W., & Tobin, K. (2004). Co-teaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 161-179.
- Rumelhart, D.E. (1980) Schemata: the building blocks of cognition. En R.J. Spiro et al. (Eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saifullah, S., Sherzaman, S., Shafqat, A. S., Asima, I., & Sehrish, Z. (2013) Effect of Reformed Teaching Practicum on Professional Development of B.Ed (Hons) Prospective Teachers. *Bulletin of Education and Research*. 35(2) (Special Issue), 125-138.



- Salles El Kadri, M., & Roth, W. M. (2013). "I Am a Pibidiana": Societal Relations As The Locus Of Sustained Development In A Teacher Education Program In Brazil. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 89-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n5.7>.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: OFSTED.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.
- Schiefelbein, E. & Apablaza, V. (1984). *La regionalización educacional en Chile. ¿Municipalización o alcadización?* Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schratz, M. (1992). Researching while teaching: An action research in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(1), 81-95.

- Schwieter, J. (2010). Developing Second Language Writing through Scaffolding in the Zone of Proximal Development: A Magazine Project for an Authentic Audience. *Journal of College Teaching & Learning*, (7)10, 31-45.
- Scribner-Bartholomew, S. & Haymore Sandholtz, J. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25, 155-165.
- Seguel, X., Correa, M. & De Amesti, A. (1999). Pauta de observación de prácticas docentes. Estudio de sus características psicométricas. *Psykhé*, 8(2), 103-110.
- Sheen, R. & O'Neill, R. (2005). Tangled up in form: Critical comments, on Teachers stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices by Basturkmen, Loewen, & Ellis. *Applied Linguistics*, 26(2), 268-274.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siry, C., & Lang, D. (2010). Creating participatory discourse for teaching and research in early childhood science. *Journal of Science Teacher Education*, 21(2), 149-160. <http://dx.doi.org/10.1007/s10972-009-9162-7>
- Siry, C.A. (2011). Emphasizing collaborative practices in learning-to-teach: co-teaching and co-generative dialogues in a field-based methods course. *Teaching education*, 22(1), 91-101. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2010.520699>
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Slavin, R. (1996). Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina, documento traducido por PREAL, Santiago, Chile.

- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A.Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Smith, K. (2010). Assessing the practicum in teacher education-Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation Journal*, 36, 36-41.
- Solomon, J. (1987). New thoughts on teacher education. *Oxford Review of Education*, 13(3), 267-74.
- Spratt, M., Pulverness, A., Williams, M. (2005) *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahly, G. B. (2007). *Gender Identity, Equity, and Violence: Multidisciplinary Perspectives Through Service Learning*. Stylus Publishing, LLC.
- Stryker, S.N., & B.L. Leaver (Eds.). (1997). *Content-based Instruction in Foreign Language Education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Pre service teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113-122.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En *Input in second language acquisition*. Eds. S. Gass and C. Madden. Rowley, MA: Newbury House.
- Symonds, J. E, & Gorard, S. (2008), The Death of Mixed Methods: Research Labels and their Casualties. *The British Educational Research Association Annual Conference*, Heriot Watt University, Edinburgh, September 3-6.

- Tarman, B. (2012). Prospective teachers beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1964 -1973.
- Tehrani, A. R., Barati, H., & Youhanaee, M. (2013). The effect of methodology on learning vocabulary and communication skills in iranian young learners: A comparison between audiolingual method and natural approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 968-976. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1401108547?accountid=130964>
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575–591.
- Tillema, et al. (2011). Dual roles-conflicting purposes: A comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during the practicum. *European Journal of Teacher education*, 34(2), 139-159.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Tobin, K. (2006). Learning to teach through co-teaching and co-generative dialogue. *Teaching Education*, 17(2), 133–142. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210600680358>
- Tobin, K., & Roth, W. (2005). Implementing co-teaching and co-generative dialoguing in urban science education. *School Science and Mathematics*, 105(6), 313–313. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1949-8594.2005.tb18132.x>
- Torresan, P. (2014). La motivazione secondo l'analisi transazionale e l'insegnamento delle lingue: Appunti di metodologia. *Revista De Lenguas Modernas*, (20), 213-240. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1562070314?accountid=130964>

- Ur, Penny. (2009). *A course in English language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Utley, B. L., Basile, C. G., & Rhodes, L. K. (2003). Walking in two worlds: Master teachers serving as site coordinators in partner schools. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 515-528.
- Vacilotto, S. & R. Cummings. (2007). Peer coaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal*, 61(2), 153-160.
- Valdebenito, M. J. (2013). IX ENCUESTA CIDE: El diagnóstico a la justicia y equidad en la educación chilena. *Mensaje*, 62(618), 48-49. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1426497953?accountid=130964>
- Valderrama, L. B. (2013). Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 123-135. doi:10.11600/1692715x.1117010812
- Van Dijk, T. (2001). Critical Discourse Analysis. En D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford, UK: Blackwell.
- VanPatten, Bill. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista De Lenguas Modernas*, (14), 183-196. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1018358198?accountid=130964>

- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 473–489. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>
- Ward, A.F. (2013). Extracurricular programmes in EFL: Learning opportunities outside the classroom. En Sonda, N. & Krause, A. (Eds.), *JALT 2012 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wesley, J. (2007). Increase Motivation. <http://www.pickthebrain.com/blog/21-proven-motivation-tactics/>
- Whittaker, S. (2003). Theories and methods in mediated communication. En Graesser, A., Gernsbacher, M., & Goldman, S. (Ed.) *The Handbook of Discourse Processes* (pp. 243- 286). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- White, S. (2007). Investigating Effective Feedback Practices for Pre-service Teacher Education Students on Practicum. *Teaching Education*, 18(4), 299-311.
- Widdowson, H.G. (2007). *Discourse Analysis*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.
- Wolff (1979), ESCUELAS EFECTIVAS. WOLF, L. (1998). “Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos”, Documento de Trabajo No. 11, PREAL, Santiago.

- Wyss, V.L., Siebert, C.J., & K.,Dowling. (2012). Structuring effective practicum experiences for pre-service teachers. *Education*, 132(3), 600 – 606.
- Xiuli, M. (2011). Student Teachers' Professional Learning in Teaching Practicum — Without Mentor Teachers' Support. *International Journal of Arts & Sciences*, 4(8), 329–340.
- Yu, X. (2015). From dual-nature view of language to audiolingualism: A reappraisal of memory aspect of language. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 493-497. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1686396115?accountid=130964>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. New York, NY: Routledge.

## Anexos



## Anexo 1

Matriz de variables e indicadores del instrumento 'Pauta de Cotejo de Planificación de Clases'

Dimensión	Indicador	Item
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	Aprendizajes esperados	Los objetivos están presentados desde el punto de vista de los aprendizajes esperados de los estudiantes.
		Los objetivos aluden explícita y concretamente a un fin comunicativo en cuanto al uso del idioma.
	Foco en la comunicación	El foco de atención de la clase reside en la comunicación en la lengua de estudio.
		Los contenidos abordados contemplan el uso de las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera (leer, escuchar, hablar y escribir)
		El tratamiento de la gramática se realiza de manera contextualizada con un objetivo comunicativo.
		El tratamiento del léxico tiene un objetivo comunicativo y no puramente memorístico.
		Las actividades que contienen traducción directa son evitadas.

		Se contemplan actividades orientadas a la concreción de tareas a nivel comunicativo.
		Los contenidos abordados contemplan el uso de las funciones idiomáticas en el aprendizaje de una lengua extranjera.
		Los contenidos abordados poseen un componente de pronunciación con atención a sonidos relevantes tales como pares mínimos en la lengua de estudio.
	Estructura de la clase	Incluye los tres momentos didácticos de una clase (inicio, desarrollo y cierre) de manera coherente, propiciando la interacción comunicativa en cada uno de ellos.
	Presentación inductiva de contenidos léxico-gramáticos	La presentación de las estructuras gramaticales se realiza de manera inductiva.
		Las actividades contemplan la presentación del léxico de manera inductiva.
Se presenta el vocabulario nuevo utilizando chunks de lenguaje que permiten una comunicación situada e integrada en el contexto		

		sociocultural de la lengua de estudio.
		La explicación de las reglas gramaticales tiene un carácter deductivo una vez realizados los procesos inductivos.
		Las actividades llevadas a cabo tienen un carácter globalizante, en donde los componentes del aprendizaje idiomático se complementan mutuamente.
	Trabajo colaborativo	Se contemplan tareas colaborativas de manera tal de permitir la interacción de los estudiantes.
<b>RETROALIMENTACIÓN</b>	Reflexión y metacognición	El practicante promueve la reflexión acerca de lo aprendido por los estudiantes en el cierre de la clase.
	Coherencia de la evaluación	Es posible asegurar la coherencia de los objetivos con las actividades de la clase y su evaluación.

## Anexo 2

Matriz de variables e indicadores del instrumento 'Pauta de Cotejo de Observación de Clases'

Dimensión	Indicador	Item
<b>GESTIÓN DE AULA</b>	Normas de la clase	Las normas de la clase son explícitas y explicadas por el docente en un lenguaje acorde a su contexto de desempeño.
		El practicante comenta positivamente los comportamientos adecuados a las normas.
	Organización de los recursos	El practicante organiza y respeta el tiempo destinado a las actividades durante los distintos momentos didácticos de la clase (inicio, desarrollo y cierre)
<b>IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA PLANIFICACIÓN</b>	Explicitación	El practicante dispone de su planificación para su uso.
		Los objetivos de la clase son explícitos y pueden ser vistos por todos los estudiantes.
	Activación de conocimiento	El practicante relaciona los objetivos y actividades de la clase que desarrollará al comienzo de ésta, asociándola a los conocimientos previos de los estudiantes.
	Coherencia planificación – ejecución de la	Existe concordancia entre el objetivo planificado y la clase llevada a cabo.
El practicante hace uso de los		

	clase	recursos enunciados en su planificación.
<b>ESTRATEGIAS DIDACTICAS</b>	Estructura de la clase	El practicante incluye los tres momentos didácticos de una clase (inicio, desarrollo y cierre).
		El practicante utiliza los recursos y/o materiales didácticos disponibles de manera eficiente.
	Foco en la comunicación	El foco de atención de la clase reside en la comunicación en la lengua de estudio.
		Los contenidos abordados contemplan el uso de las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera (leer, escuchar, hablar y escribir)
		Los contenidos abordados contemplan el uso de las funciones idiomáticas en el aprendizaje de una lengua extranjera.
		Los contenidos abordados poseen un componente de pronunciación con atención a sonidos relevantes tales como pares mínimos en la lengua de estudio.
		El uso del léxico tiene un objetivo comunicativo.
		El practicante evita las actividades que contengan traducción directa.

		El practicante utiliza la lengua de estudio para desarrollar su clase, recurriendo a su lengua materna cuando es estrictamente necesario.
		El practicante fomenta el uso de la lengua de estudio por parte de sus estudiantes
		El practicante acepta los errores de precisión en el uso del idioma en pos de la comunicación, a través de una corrección del error adecuada.
		El practicante contempla actividades orientadas a la concreción de tareas a nivel comunicativo.
		Las actividades llevadas a cabo tienen un carácter globalizante, en donde los componentes del aprendizaje idiomático se complementan mutuamente.
		El tratamiento de la gramática se realiza de manera contextualizada con un objetivo comunicativo.
		La presentación de las estructuras gramaticales se realiza de manera inductiva.
	Presentación inductiva de contenidos léxico-gramáticos	La explicación de las reglas gramaticales tiene un carácter deductivo una vez realizados los procesos inductivos.
		La presentación del léxico se realiza

		de manera inductiva.
		El practicante presenta el vocabulario nuevo utilizando chunks de lenguaje que permiten una comunicación situada e integrada en el contexto sociocultural de la lengua de estudio.
	Trabajo colaborativo	El practicante potencia las tareas colaborativas de manera tal de permitir la interacción de los estudiantes.
<b>RETROALIMENTACION</b>	Monitoreo	El practicante realiza un monitoreo del logro de los aprendizajes de los estudiantes durante la clase.
	Evaluación como recurso de aprendizaje	El practicante utiliza las respuestas de los estudiantes, sean estas correctas o incorrectas, como un recurso de aprendizaje.
	Reflexión y metacognición	El practicante promueve la reflexión acerca de lo aprendido por los estudiantes en el cierre de la clase. El practicante provee retroalimentación respecto de las respuestas de los estudiantes según lo detectado en su monitoreo.

### Anexo 3

#### Cuestionario Grupo Focal de Profesores Supervisores

1. ¿Cuáles son los aspectos claves de una clase a tu juicio? ¿Por qué?

- a. ¿Qué aspectos de planificación son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - b. ¿Qué aspectos de comunicación son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - c. ¿Qué aspectos de clima de aula son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - d. ¿Qué aspectos de recursos son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - e. ¿Qué aspectos de materiales son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - f. ¿Qué aspectos de contenido son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - g. ¿Qué aspectos de evaluación son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
2. ¿Qué aspectos tienen en cuenta tus estudiantes en práctica en la planificación de una clase?
- a. ¿Consideran las características del grupo receptor y sus conocimientos previos? ¿Por qué sí/no?
  - b. ¿Tienen en cuenta los aprendizajes esperados y los contenidos mínimos del currículo?
  - c. ¿Consideran actividades que puedan atender a las hipótesis de desarrollo de sus clases? De hacerlo, ¿Cuáles? De no hacerlo, ¿a qué atribuyes que tus estudiantes desatiendan estos aspectos?
  - d. ¿Toman en cuenta la diversidad del alumnado en la planificación de sus clases? ¿Por qué sí/no? De hacerlo, ¿cómo?
  - e. ¿Qué tipo de recursos y materiales consideran en la planificación? ¿Has podido indagar en las razones por las cuales tus estudiantes utilizan determinados recursos y materiales? Si has podido hacerlo, ¿cuáles son esas razones?
  - f. ¿Consideran algún sistema de motivación en la planificación? De hacerlo, ¿cuáles? ¿Has podido indagar en las razones por las cuales tus estudiantes utilizan ese sistema de motivación? Si has podido hacerlo, ¿cuáles son esas razones?
  - g. ¿Toman en cuenta a la evaluación en sus planificaciones? ¿qué tipo de evaluación consideran? ¿Has podido indagar en las razones por las cuales tus



- estudiantes utilizan ese sistema de evaluación? Si has podido hacerlo, ¿cuáles son esas razones?
- h. ¿Consideran principios didácticos propios de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en la planificación de tus clases? ¿Has podido indagar en las razones por las cuales tus estudiantes utilizan determinados principios didácticos? Si has podido hacerlo, ¿cuáles son esas razones? De hacerlo, ¿cuáles?
  - i. ¿Utilizan algún tipo de método de enseñanza del ILE en sus planificaciones? ¿Has podido indagar en las razones por las cuales tus estudiantes utilizan algún determinado método? Si has podido hacerlo, ¿cuáles son esas razones?
  - j. ¿Utilizan alguna técnica o estrategia propia de la enseñanza de ILE en sus planificaciones? ¿Has podido indagar en las razones por las cuales tus estudiantes utilizan alguna determinada técnica? Si has podido hacerlo, ¿cuáles son esas razones?
  - k. ¿Existe alguna presión externa (profesor guía, director del colegio, entre otros) para que sus planificaciones sean desarrolladas del modo en que lo hacen? De ser así, ¿en qué aspectos ceden a esa presión?
  - l. ¿Has podido indagar si existe alguna decisión personal de parte los estudiantes de planificar del modo en que lo hacen sin considerar aspectos teóricos y didácticos que hayan estudiado durante el programa? De ser así, ¿cuál es esa decisión? ¿qué aspectos consideran?
3. ¿Qué aspectos tienen en cuenta tus estudiantes cuando realizan una clase?
- a. ¿Crees que tus estudiantes comprenden que cada clase que realizan es diferente y depende de la materia, el nivel y motivación y conocimientos previos de los estudiantes? De ser afirmativa tu respuesta, ¿hasta qué punto?
  - b. ¿Consideran las características del grupo receptor y sus conocimientos previos?
  - c. ¿Tienen en cuenta los aprendizajes esperados y los contenidos mínimos del currículo? ¿Los explicitan en la clase?

- d. ¿Consideran actividades que puedan atender a las hipótesis de desarrollo de sus clases? En caso de hacerlo, ¿Cuáles? ¿Por qué aquellas? De no hacerlo, ¿Has podido indagar en las razones detrás de esta situación?
  - e. ¿Qué tipo de recursos y materiales consideran en la clase? Si ellos fallan, ¿qué hacen tus estudiantes? ¿Cómo hacen para improvisar una respuesta adecuada a esta necesidad?
  - f. ¿Consideran principios didácticos propios de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en la realización de tus clases? ¿Has podido indagar en las razones por las cuales tus estudiantes utilizan algún principio(s) determinado(s)? Si has podido hacerlo, ¿cuáles son esas razones?
  - g. ¿Utilizan algún tipo de método de enseñanza del ILE en sus clases? De hacerlo, ¿cuál o cuáles? ¿Has podido indagar en qué les motiva a utilizar uno u otro?
  - h. ¿Utilizan alguna técnica propia de la enseñanza de ILE en tus clases? De hacerlo, ¿cuál o cuáles? ¿Has podido indagar en qué motiva esa elección?
  - i. ¿Existe alguna presión externa (profesor guía, director del colegio, entre otros) para que las clases de tus estudiantes sean desarrolladas del modo en que lo hacen? De ser así, ¿en qué aspectos ceden?
  - j. ¿Existe alguna decisión personal de parte de tus estudiantes de realizar sus clases del modo en que lo hacen sin considerar aspectos teóricos y didácticos que hayan estudiado durante el programa? De ser así, ¿cuál es esa decisión? ¿qué aspectos consideran?
4. ¿Existe algún método de la enseñanza de ILE más preponderante en tus estudiantes?
- a. ¿Has podido indagar si existe algún aspecto de la vida personal de tus estudiantes que los hace privilegiar algún método ILE en particular?
  - b. ¿Mantienen siempre este método de enseñanza de ILE con el que los percibes más recurrentes?
  - c. ¿Percibes alguna suerte de abuso de algún método en particular?

- d. ¿Utilizan estos métodos de enseñanza ILE indistintamente de las necesidades de la clase o de los alumnos que actúan como grupo receptor?
  - e. ¿Por qué crees que prefieren un determinado método de enseñanza ILE? ¿Qué razones crees tú que hay detrás de esta elección?
  - f. A tu juicio, ¿Cambian o alternan métodos según las necesidades de la clase, es decir, de los estudiantes del grupo receptor, de los contenidos tratados, o de los aprendizajes esperados, o según las necesidades de ellos mismos como profesor o persona?
  - g. Si tuvieses que definirlos según la preponderancia del uso de algún método de enseñanza de ILE, ¿cuál método los representaría? ¿por qué lo crees así?
  - h. ¿crees que la experiencia pasada como estudiante tanto en su época escolar como universitaria ha configurado su manera de hacer clases? ¿En qué sentido? ¿hasta qué punto?
5. ¿Qué aspectos tienen en cuenta al momento de escoger un determinado método de enseñanza de ILE?
- a. ¿Consideran aspectos tales como la diversidad y las necesidades específicas de sus alumnos tales como sus estilos de aprendizaje, sus conocimientos previos, entre otros?
  - b. ¿Consideran que la elección de distintos métodos, técnicas y estrategias dependen de los contenidos de la clase, los aprendizajes esperados y las necesidades de tus alumnos? ¿Realizan ese proceso analítico cuando deciden cómo planificar y realizar sus clases?
  - c. A tu juicio, ¿consideras que existen factores externos al propio conocimiento teórico de tus estudiantes respecto de la didáctica del ILE que han ido moldeando su manera de planificar y realizar sus clases? ¿Cuáles serían?
  - d. ¿Crees que dominan a nivel teórico los distintos métodos que han sido desarrollados a través de la historia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera? ¿Cuál es su nivel de dominio a tu juicio?
  - e. ¿crees que a pesar de conocer y dominar a nivel teórico los distintos métodos que han sido desarrollados a través de la historia de la enseñanza del inglés

como lengua extranjera, tus estudiantes utilizan los métodos más antiguos?  
¿por qué crees que ocurre esto? ¿Cómo explicas esta situación?

6. ¿Con qué obstáculos principales te encuentras en la supervisión de las clases de tus estudiantes?
  - a. ¿Crees que esos obstáculos obedecen a cuestiones de índole personal o del contexto?
  - b. ¿Qué cuestiones de índole personal han afectado el desempeño de tus estudiantes en el aula?
  - c. ¿Qué cuestiones de índole contextual han afectado el desempeño de tus estudiantes en el aula?
  - d. ¿Ha sido posible para ti observar que tus estudiantes superan estos obstáculos?
  - e. ¿Has podido indagar en el cómo han superado esos obstáculos?
  - f. ¿Has podido indagar respecto de quiénes les han ayudado a superar esos obstáculos?
  - g. ¿Crees que las tutorías han incidido de alguna manera en la superación de esos obstáculos?
  - h. ¿Cuál es el rol que le atribuyes al profesor guía del centro de práctica en cuanto a la superación de los obstáculos que tus estudiantes encuentran en sus clases?
  - i. ¿Cuál es el rol que le atribuyes a tu propio rol como profesor supervisor en cuanto a la superación de los obstáculos que tus alumnos encuentran en sus clases?
  - j. ¿Crees que tus estudiantes se ayudan y colaboran mutuamente durante las tutorías o fuera de ellas?
  - k. Si tuvieses que decidir sobre quien ha sido el mejor colaborador para superar los obstáculos de tus estudiantes en su práctica, ¿Quién sería? ¿por qué?

7. ¿Qué aspectos debiesen ser mejorados en el propio proceso de formación como profesor de tus estudiantes y que inciden en la planificación, ejecución y evaluación de sus clases?
- a. En cuanto a la malla curricular
  - b. En cuanto a las prácticas progresivas previas a la práctica profesional
  - c. En cuanto a la formación disciplinar
  - d. En cuanto a la formación en didáctica del inglés como lengua extranjera
  - e. En cuanto al acompañamiento de tus clases en el centro de práctica
  - f. En cuanto a las tutorías con los supervisores
  - g. En cuanto a la evaluación y retroalimentación que reciben de sus clases
  - h. En cuanto a los programas de curso que orientan las prácticas en los centros educativos

## **Anexo 4**

### **Cuestionario Grupo Focal de Practicantes**

1. ¿Cuáles son los aspectos claves de una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - a. ¿Qué aspectos de planificación son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - b. ¿Qué aspectos de comunicación son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - c. ¿Qué aspectos de clima de aula son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - d. ¿Qué aspectos de recursos son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - e. ¿Qué aspectos de materiales son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - f. ¿Qué aspectos de contenido son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  - g. ¿Qué aspectos de evaluación son claves en una clase a tu juicio? ¿Por qué?
  
2. ¿Qué aspectos tienes en cuenta en la planificación de una clase? ¿Por qué?
  - a. ¿Consideras las características del grupo receptor y sus conocimientos previos? ¿Por qué sí/no?
  - b. ¿Tienes en cuenta los aprendizajes esperados y los contenidos mínimos del currículo?
  - c. ¿Consideras actividades que puedan atender a las hipótesis de desarrollo de tus clases? ¿Por qué sí/no? En caso de hacerlo, ¿Cuáles? ¿Por qué aquellas?
  - d. ¿Tomas en cuenta la diversidad del alumnado en la planificación de tus clases? ¿Por qué sí/no? De hacerlo, ¿cómo?
  - e. ¿Qué tipo de recursos y materiales consideras en la planificación? ¿Por qué aquellos?
  - f. ¿Consideras algún sistema de motivación en la planificación? ¿Por qué sí/no? De hacerlo, ¿cuáles?
  - g. ¿Tomas en cuenta a la evaluación en tus planificaciones? ¿por qué sí/no? De hacerlo, ¿qué tipo de evaluación consideras? ¿por qué aquellas?

- h. ¿Consideras principios didácticos propios de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en la planificación de tus clases? ¿por qué sí/no? De hacerlo, ¿cuáles? ¿por qué aquellos?
  - i. ¿Utilizas algún tipo de método de enseñanza del ILE en tus planificaciones? ¿Por qué sí/no? De hacerlo, ¿cuál o cuáles? ¿por qué aquello o aquellos?
  - j. ¿Utilizas alguna técnica propia de la enseñanza de ILE en tus planificaciones? ¿Por qué sí/no? De hacerlo, ¿cuál o cuáles? ¿por qué aquella o aquellas?
  - k. ¿Existe alguna presión externa (tu supervisor, tu profesor guía, el director del colegio, entre otros) para que tus planificaciones sean desarrolladas del modo en que lo haces? De ser así, ¿en qué aspectos cedes? ¿por qué crees que te rindes ante esa presión?
  - l. ¿Existe alguna decisión personal de parte tuya de planificar del modo en que lo haces sin considerar aspectos teóricos y didácticos que hayas estudiado durante el programa? De ser así, ¿cuál es esa decisión? ¿qué aspectos consideras?
3. ¿Qué aspectos tienes en cuenta cuando realizas una clase? ¿Por qué?
- a. ¿Crees que cada clase que realizas es diferente y depende de la materia, el nivel y motivación y conocimientos previos de los estudiantes? De ser afirmativa tu respuesta, ¿hasta qué punto?
  - b. ¿Consideras las características del grupo receptor y sus conocimientos previos? ¿Por qué sí/no?
  - c. ¿Tienes en cuenta los aprendizajes esperados y los contenidos mínimos del currículo? ¿Los explicitas en la clase?
  - d. ¿Consideras actividades que puedan atender a las hipótesis de desarrollo de tus clases? ¿Por qué sí/no? En caso de hacerlo, ¿Cuáles? ¿Por qué aquellas?
  - e. ¿Qué tipo de recursos y materiales consideras en la clase? Si ellos fallan, ¿qué utilizas? ¿Cómo haces para improvisar una respuesta adecuada a esta necesidad?

- f. ¿Consideras principios didácticos propios de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en la realización de tus clases? ¿por qué sí/no? De hacerlo, ¿cuáles? ¿por qué aquellos?
  - g. ¿Utilizas algún tipo de método de enseñanza del ILE en tus clases? ¿Por qué sí/no? De hacerlo, ¿cuál o cuáles? ¿por qué aquello o aquellos? ¿Qué te motiva a utilizar uno u otro?
  - h. ¿Utilizas alguna técnica propia de la enseñanza de ILE en tus clases? ¿Por qué sí/no? De hacerlo, ¿cuál o cuáles? ¿por qué aquella o aquellas? ¿Qué motiva tu elección?
  - i. ¿Existe alguna presión externa (tu supervisor, tu profesor guía, el director del colegio, entre otros) para que tus clases sean desarrolladas del modo en que lo haces? De ser así, ¿en qué aspectos cedes? ¿por qué crees que te rindes ante esa presión?
  - j. ¿Existe alguna decisión personal de parte tuya de realizar tus clases del modo en que lo haces sin considerar aspectos teóricos y didácticos que hayas estudiado durante el programa? De ser así, ¿cuál es esa decisión? ¿qué aspectos consideras?
4. ¿Existe algún método de la enseñanza de ILE con el que te sientas más cómodo al hacer tus clases? ¿Por qué crees que te acomoda más?
- a. ¿Hay algún aspecto de tu vida personal que te hace sentir más cómodo con algún método ILE en particular?
  - b. ¿Mantienes siempre este método de enseñanza de ILE en el que te sientes cómodo?
  - c. ¿Crees que debido a esta comodidad con algún método en particular caes en el abuso del método?
  - d. ¿Utilizas estos métodos de enseñanza ILE con los que te sientes a gusto indistintamente de las necesidades de tu clase o tus alumnos?
  - e. ¿Por qué prefieres un determinado método de enseñanza ILE? ¿Qué razones crees tú que hay detrás de esta elección?



- f. ¿Cambias o alternas métodos según las necesidades de tu clase, es decir, de tus estudiantes, de los contenidos tratados, o de los aprendizajes esperados, o según tus necesidades como profesor o persona?
  - g. Si tuvieses que definirte según la preponderancia del uso de algún método de enseñanza de ILE, ¿cuál método te representaría? ¿por qué lo crees así?
  - h. ¿crees que tu experiencia pasada como estudiante tanto en tu época escolar como universitaria ha configurado tu manera de hacer clases? ¿En qué sentido? ¿hasta qué punto?
5. ¿Qué aspectos tienes en cuenta al momento de escoger un determinado método de enseñanza de ILE?
- a. ¿Consideras aspectos tales como la diversidad y las necesidades específicas de tus alumnos tales como sus estilos de aprendizaje, sus conocimientos previos, entre otros?
  - b. ¿Consideras que la elección de distintos métodos, técnicas y estrategias dependen de los contenidos de la clase, los aprendizajes esperados y las necesidades de tus alumnos? ¿Realizas ese proceso analítico cuando decides cómo planificar y realizar tus clases?
  - c. En relación a tus prácticas anteriores y la actual, ¿consideras que existen factores externos a tu propio conocimiento teórico respecto de la didáctica del ILE que han ido moldeando tu manera de planificar y realizar tus clases? ¿Cuáles serían?
  - d. ¿Crees que dominas a nivel teórico los distintos métodos que han sido desarrollados a través de la historia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera? ¿Cuál es tu nivel de dominio a tu juicio?
  - e. ¿crees que a pesar de conocer y dominar a nivel teórico los distintos métodos que han sido desarrollados a través de la historia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, utilizas los métodos más antiguos pero menos demandantes en términos de planificación, ejecución y evaluación de tus clases? ¿por qué crees que ocurre esto? ¿Cómo explicas esta situación?

6. ¿Con qué obstáculos principales encuentras en el desarrollo de tus clases?
  - a. ¿crees que esos obstáculos obedecen a cuestiones de índole personal o del contexto?
  - b. ¿qué cuestiones de índole personal han afectado tu desempeño en el aula?
  - c. ¿qué cuestiones de índole contextual han afectado tu desempeño en el aula?
  - d. ¿ha sido posible para ti superar estos obstáculos?
  - e. ¿cómo has superado esos obstáculos?
  - f. ¿Quiénes te han ayudado a superar esos obstáculos?
  - g. ¿crees que las tutorías han incidido de alguna manera en la superación de esos obstáculos?
  - h. ¿cuál es el rol que le atribuyes al profesor guía del centro de práctica en cuanto a la superación de los obstáculos que encuentras en tus clases?
  - i. ¿cuál es el rol que le atribuyes a tu profesor supervisor en cuanto a la superación de los obstáculos que encuentras en tus clases?
  - j. ¿sientes que recibes ayuda, orientación o colaboración de tus compañeros de tutoría?
  - k. Si tuvieses que decidir sobre quien ha sido el mejor colaborador para superar tus obstáculos en tu práctica, ¿Quién sería? ¿por qué?
  
7. ¿Qué aspectos debiesen ser mejorados en tu propio proceso de formación como profesor y que inciden en la planificación, ejecución y evaluación de tus clases?
  - a. En cuanto a la malla curricular
  - b. En cuanto a las prácticas progresivas previas a tu práctica profesional
  - c. En cuanto a la formación disciplinar
  - d. En cuanto a la formación en didáctica del inglés como lengua extranjera
  - e. En cuanto al acompañamiento de tus clases en el centro de práctica
  - f. En cuanto a las tutorías con tus supervisores
  - g. En cuanto a la evaluación y retroalimentación que recibes de tus clases
  - h. En cuanto a los programas de curso que orientan las prácticas en los centros educativos

## Anexo 5

Tablas de Distribución de Frecuencias del instrumento 'Pauta de Cotejo de Planificación de Clases'

### 1. Los objetivos están presentados desde el punto de vista de los aprendizajes esperados de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -1 Desempeño Deficiente	8	14,3	14,3	14,3
0 Desempeño Suficiente	16	28,6	28,6	42,9
+1 Desempeño Competente	14	25,0	25,0	67,9
+2 Desempeño Destacado	18	32,1	32,1	100,0
Total	56	100,0	100,0	

### 2. Los objetivos aluden explícita y concretamente a un fin comunicativo en cuanto al uso del idioma.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	9	16,1	16,1	17,9
0 Desempeño Suficiente	14	25,0	25,0	42,9
+1 Desempeño Competente	23	41,1	41,1	83,9

+2 Desempeño Destacado	9	16,1	16,1	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3. El foco de atención de la clase reside en la comunicación en la lengua de estudio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
-1 Desempeño Deficiente	7	12,5	12,5	21,4
0 Desempeño Suficiente	16	28,6	28,6	50,0
+1 Desempeño Competente	20	35,7	35,7	85,7
+2 Desempeño Destacado	8	14,3	14,3	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**4. Los contenidos abordados contemplan el uso de las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera (leer, escuchar, hablar y escribir)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
-1 Desempeño Deficiente	6	10,7	10,7	19,6
0 Desempeño Suficiente	21	37,5	37,5	57,1
+1 Desempeño Competente	17	30,4	30,4	87,5

+2 Desempeño Destacado	7	12,5	12,5	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**5. Los contenidos abordados contemplan el uso de las funciones idiomáticas en el aprendizaje de una lengua extranjera.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	10	17,9	17,9	19,6
0 Desempeño Suficiente	12	21,4	21,4	41,1
+1 Desempeño Competente	18	32,1	32,1	73,2
+2 Desempeño Destacado	15	26,8	26,8	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**6. Los contenidos abordados poseen un componente de pronunciación con atención a sonidos relevantes tales como pares mínimos en la lengua de estudio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	2	3,6	3,6	3,6
-1 Desempeño Deficiente	17	30,4	30,4	33,9
0 Desempeño Suficiente	14	25,0	25,0	58,9
+1 Desempeño Competente	16	28,6	28,6	87,5
+2 Desempeño Destacado	7	12,5	12,5	100,0

Total	56	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

**7. El tratamiento de la gramática se realiza de manera contextualizada con un objetivo comunicativo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
-1 Desempeño Deficiente	6	10,7	10,7	19,6
0 Desempeño Suficiente	15	26,8	26,8	46,4
+1 Desempeño Competente	16	28,6	28,6	75,0
+2 Desempeño Destacado	14	25,0	25,0	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**8. El tratamiento del léxico tiene un objetivo comunicativo y no puramente memorístico.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
-1 Desempeño Deficiente	7	12,5	12,5	21,4
0 Desempeño Suficiente	11	19,6	19,6	41,1
+1 Desempeño Competente	16	28,6	28,6	69,6
+2 Desempeño Destacado	17	30,4	30,4	100,0

Total	56	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

**9. Incluye los tres momentos didácticos de una clase (inicio, desarrollo y cierre) de manera coherente, propiciando la interacción comunicativa en cada uno de ellos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -1 Desempeño Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
0 Desempeño Suficiente	9	16,1	16,1	25,0
+1 Desempeño Competente	21	37,5	37,5	62,5
+2 Desempeño Destacado	21	37,5	37,5	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**10. Las actividades que contienen traducción directa son evitadas.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	14	25,0	25,0	26,8
0 Desempeño Suficiente	16	28,6	28,6	55,4
+1 Desempeño Competente	18	32,1	32,1	87,5
+2 Desempeño Destacado	7	12,5	12,5	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**11. La presentación de las estructuras gramaticales se realiza de manera inductiva.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	14	25,0	25,0	26,8
0 Desempeño Suficiente	11	19,6	19,6	46,4
+1 Desempeño Competente	15	26,8	26,8	73,2
+2 Desempeño Destacado	15	26,8	26,8	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**12. La explicación de las reglas gramaticales tiene un carácter deductivo una vez realizados los procesos inductivos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	18	32,1	32,1	33,9
0 Desempeño Suficiente	12	21,4	21,4	55,4
+1 Desempeño Competente	10	17,9	17,9	73,2
+2 Desempeño Destacado	15	26,8	26,8	100,0
Total	56	100,0	100,0	



**13. Las actividades contemplan la presentación del léxico de manera inductiva**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -1 Desempeño Deficiente	10	17,9	17,9	17,9
0 Desempeño Suficiente	12	21,4	21,4	39,3
+1 Desempeño Competente	25	44,6	44,6	83,9
+2 Desempeño Destacado	9	16,1	16,1	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**14. Se contemplan actividades orientadas a la concreción de tareas a nivel comunicativo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
	-1 Desempeño Deficiente	8	14,3	14,3	16,1
	0 Desempeño Suficiente	12	21,4	21,4	37,5
	+1 Desempeño Competente	18	32,1	32,1	69,6
	+2 Desempeño Destacado	17	30,4	30,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

**15. Se contemplan tareas colaborativas de manera tal de permitir la interacción de los estudiantes.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
	-1 Desempeño Deficiente	9	16,1	16,1	17,9
	0 Desempeño Suficiente	15	26,8	26,8	44,6
	+1 Desempeño Competente	15	26,8	26,8	71,4
	+2 Desempeño Destacado	16	28,6	28,6	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

**16. Se presenta el vocabulario nuevo utilizando chunks de lenguaje que permiten una comunicación situada e integrada en el contexto sociocultural de la lengua de estudio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	-2 Desempeño Muy Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
	-1 Desempeño Deficiente	11	19,6	19,6	28,6
	0 Desempeño Suficiente	23	41,1	41,1	69,6
	+1 Desempeño Competente	9	16,1	16,1	85,7
	+2 Desempeño Destacado	8	14,3	14,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

**17. Las actividades llevadas a cabo tienen un carácter globalizante, en donde los componentes del aprendizaje idiomático se complementan mutuamente.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-2 Desempeño Muy Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
	-1 Desempeño Deficiente	6	10,7	10,7	19,6
	0 Desempeño Suficiente	13	23,2	23,2	42,9
	+1 Desempeño Competente	11	19,6	19,6	62,5
	+2 Desempeño Destacado	21	37,5	37,5	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

**18. El practicante promueve la reflexión acerca de lo aprendido por los estudiantes en el cierre de la clase.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	----------------------	-------------------------

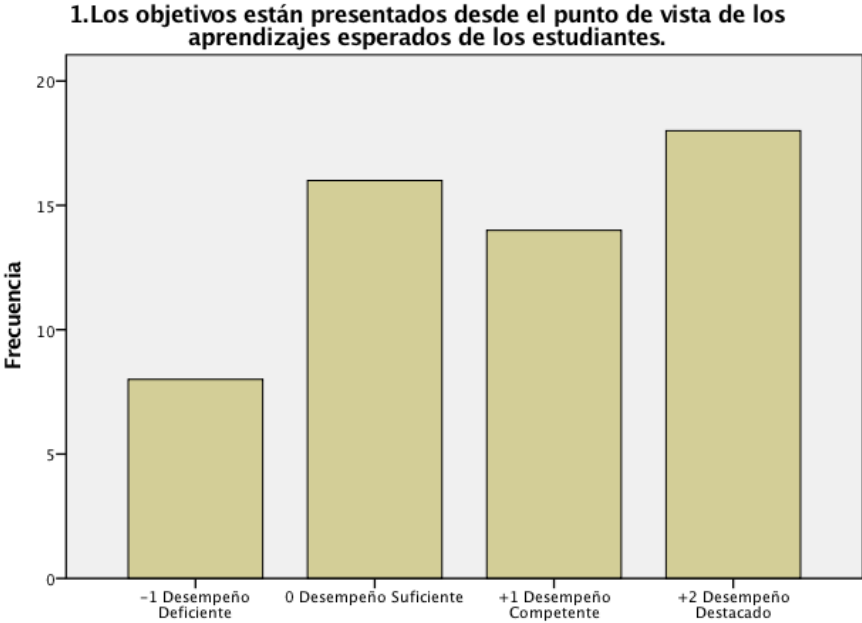
Válido	-1 Desempeño Deficiente	12	21,4	21,4	21,4
	0 Desempeño Suficiente	13	23,2	23,2	44,6
	+1 Desempeño Competente	9	16,1	16,1	60,7
	+2 Desempeño Destacado	22	39,3	39,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

**19. Es posible asegurar la coherencia de los objetivos con las actividades de la clase y su evaluación**

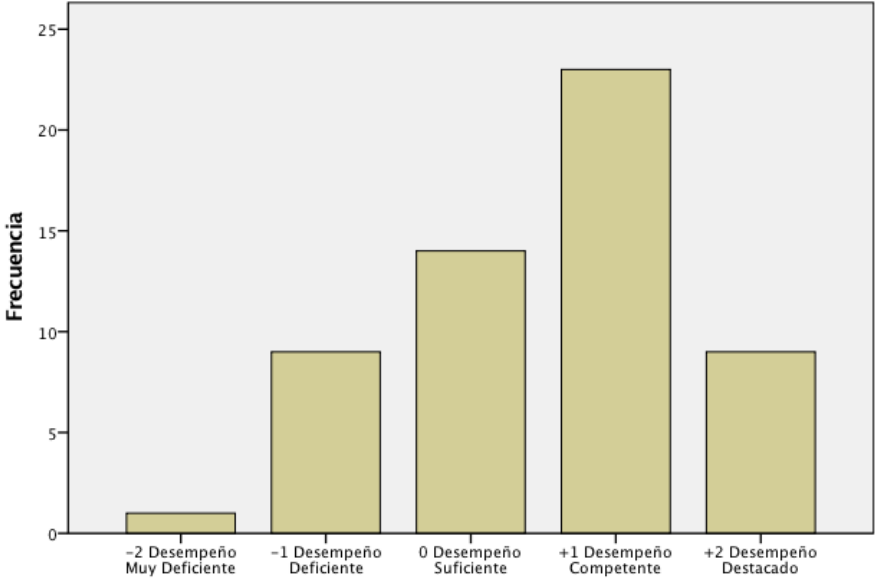
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-1 Desempeño Deficiente	6	10,7	10,7	10,7
	0 Desempeño Suficiente	13	23,2	23,2	33,9
	+1 Desempeño Competente	15	26,8	26,8	60,7
	+2 Desempeño Destacado	22	39,3	39,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

### Anexo 6

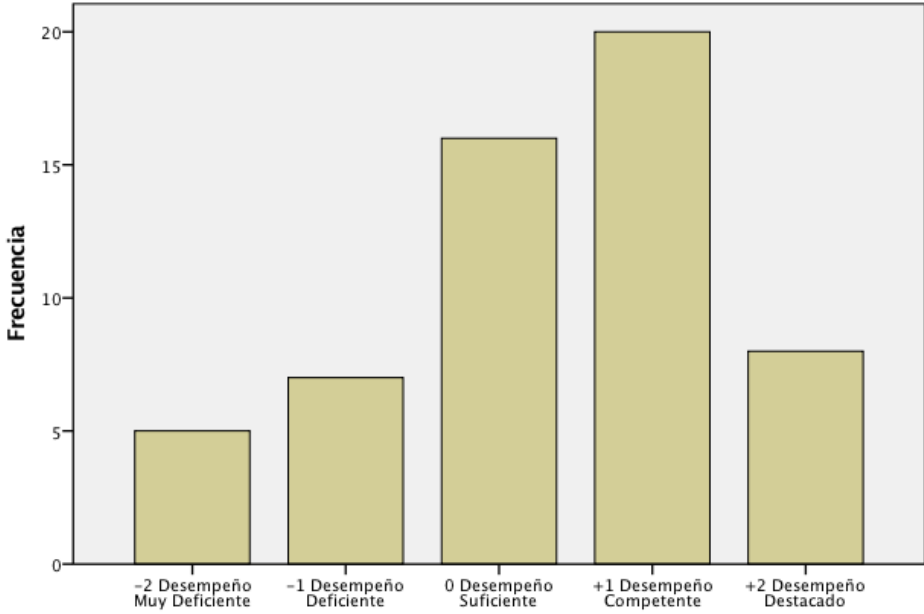
Gráficos del instrumento 'Pauta de Cotejo de Planificación de Clases'



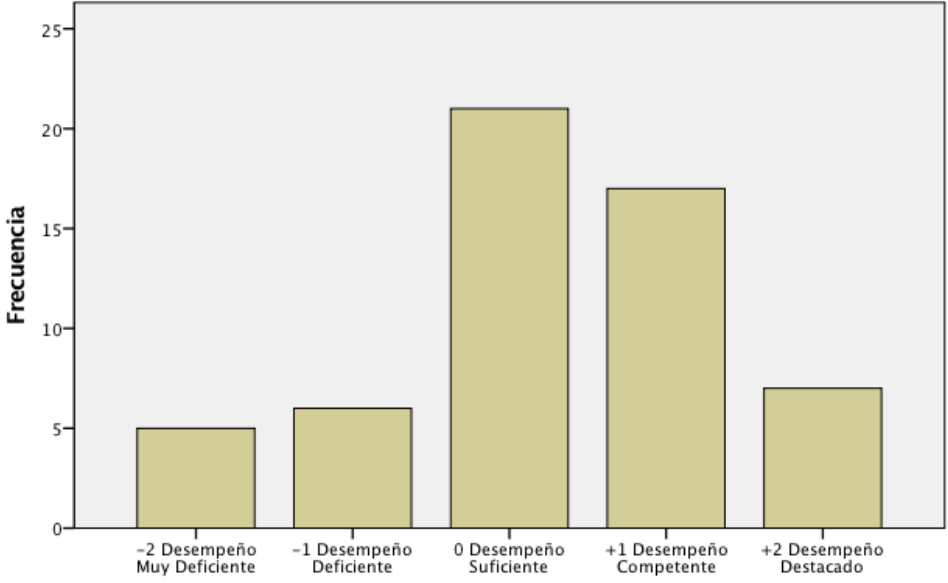
**2. Los objetivos aluden explícita y concretamente a un fin comunicativo en cuanto al uso del idioma.**



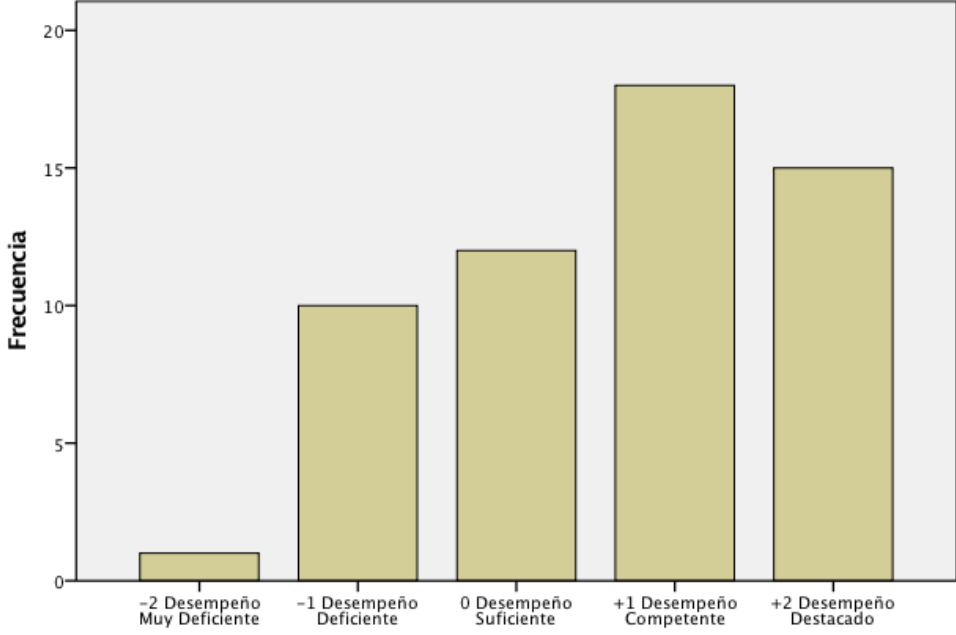
**3. El foco de atención de la clase reside en la comunicación en la lengua de estudio.**



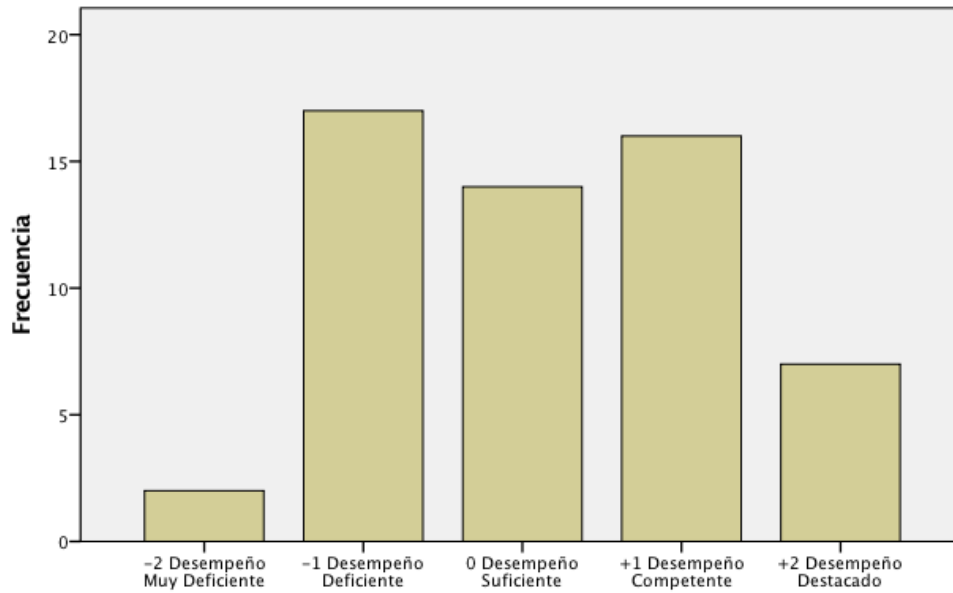
**4. Los contenidos abordados contemplan el uso de las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera (leer, escuchar, hablar y escribir)**



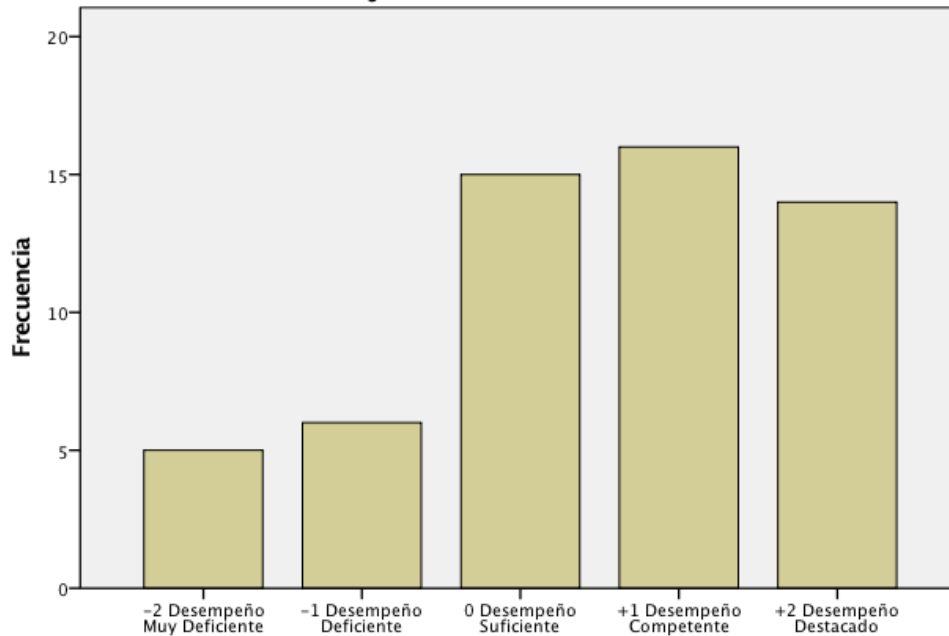
**5. Los contenidos abordados contemplan el uso de las funciones idiomáticas en el aprendizaje de una lengua extranjera.**



**6. Los contenidos abordados poseen un componente de pronunciación con atención a sonidos relevantes tales como pares mínimos en la lengua de estudio.**

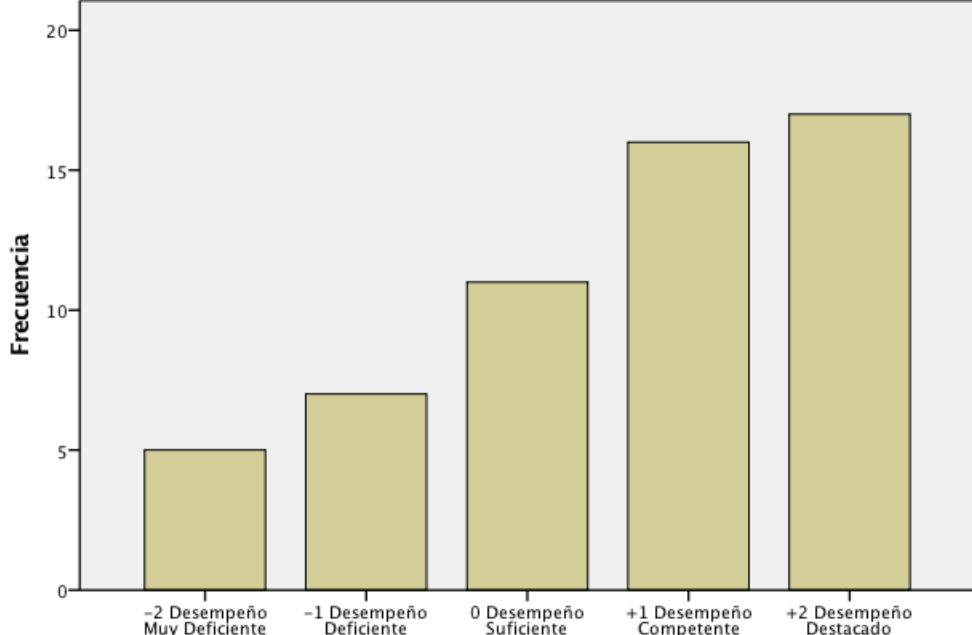


**7. El tratamiento de la gramática se realiza de manera contextualizada con un objetivo comunicativo.**

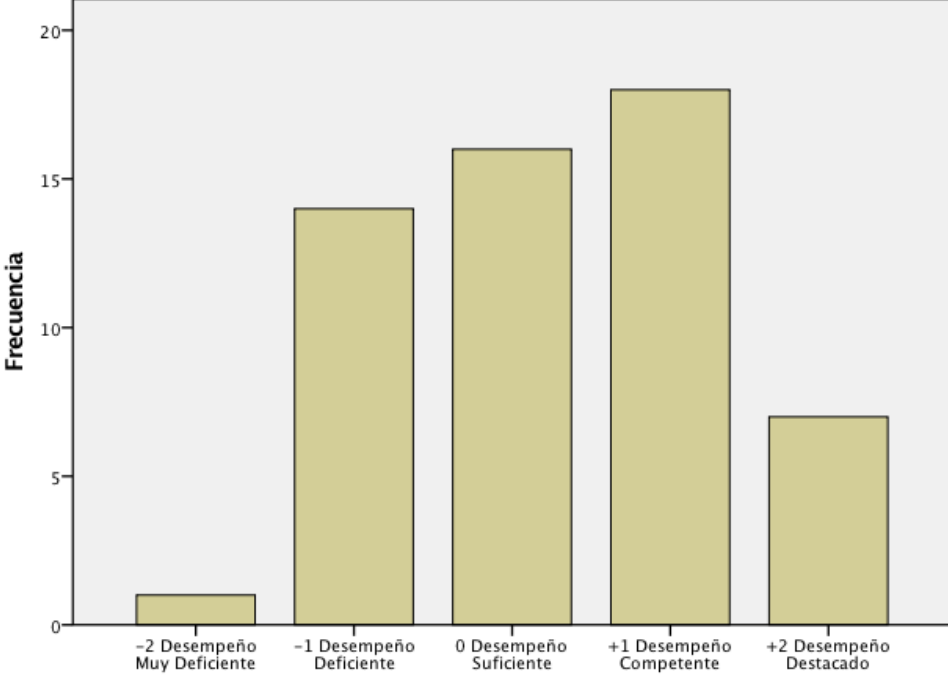




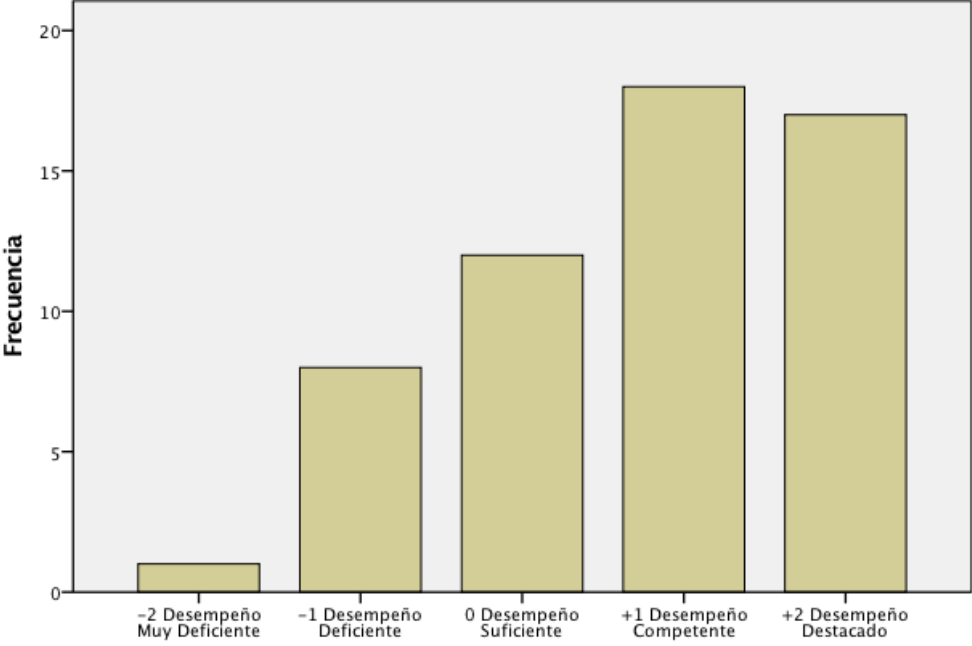
**8.El tratamiento del léxico tiene un objetivo comunicativo y no puramente memorístico.**



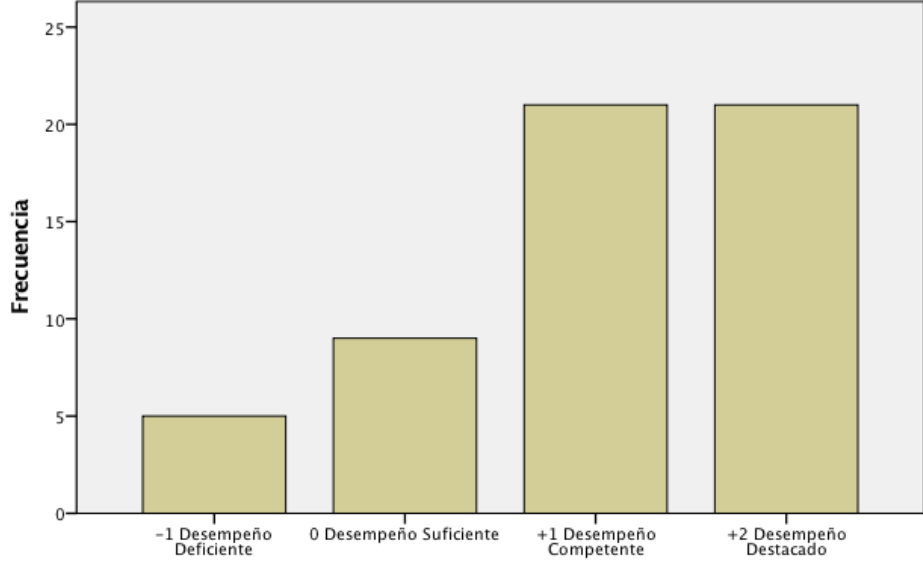
**10.Las actividades que contienen traducción directa son evitadas.**



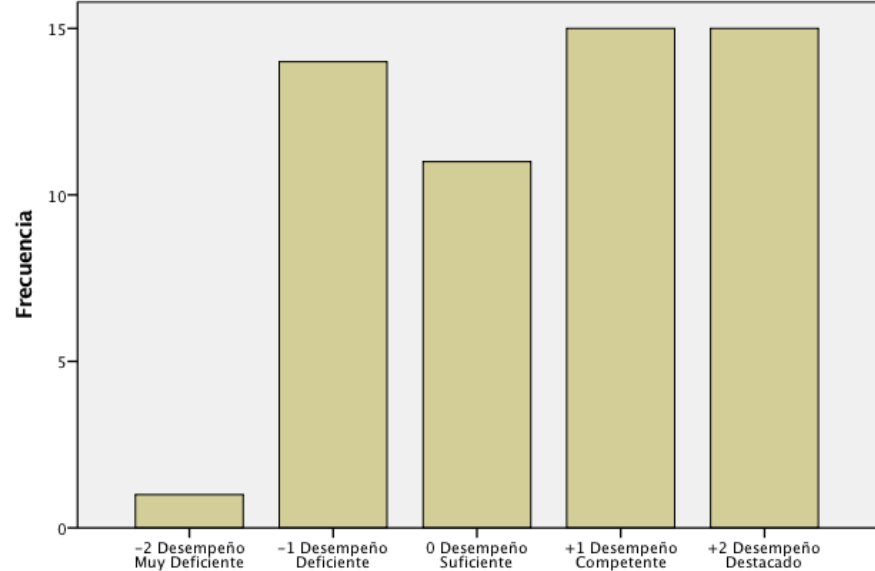
**14. Se contemplan actividades orientadas a la concreción de tareas a nivel comunicativo.**



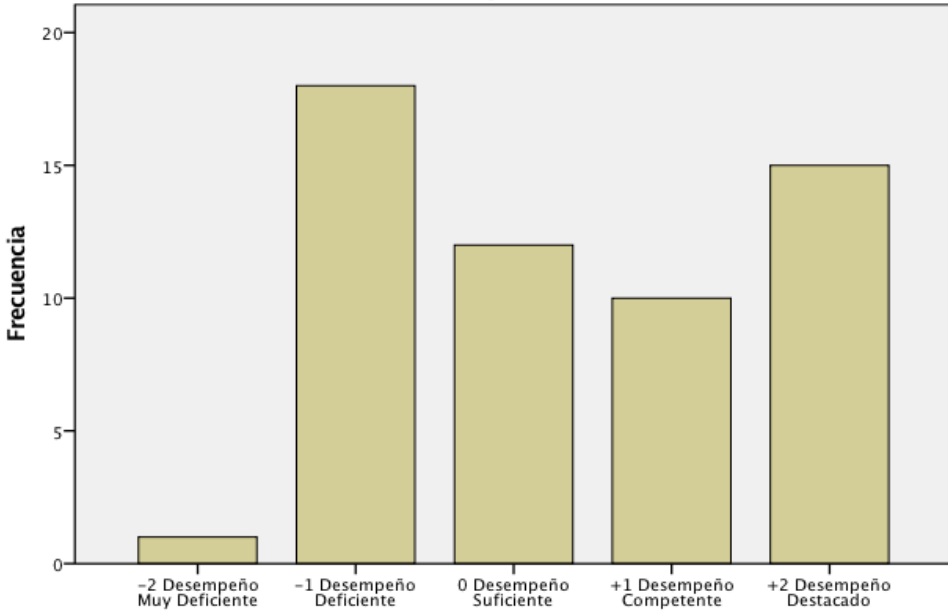
**9. Incluye los tres momentos didácticos de una clase (inicio, desarrollo y cierre) de manera coherente, propiciando la interacción comunicativa en cada uno de ellos.**



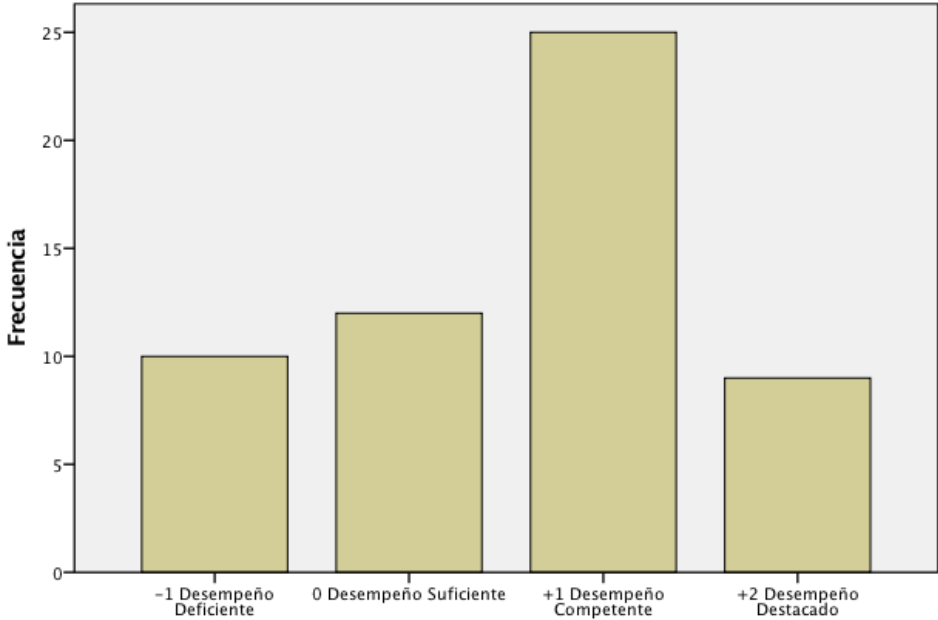
**11. La presentación de las estructuras gramaticales se realiza de manera inductiva.**



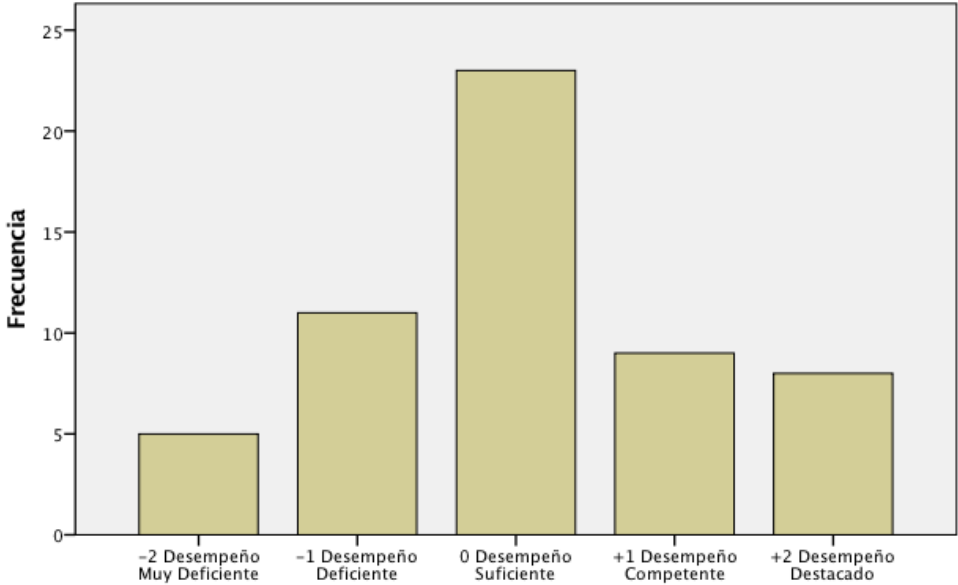
**12. La explicación de las reglas gramaticales tiene un carácter deductivo una vez realizados los procesos inductivos.**



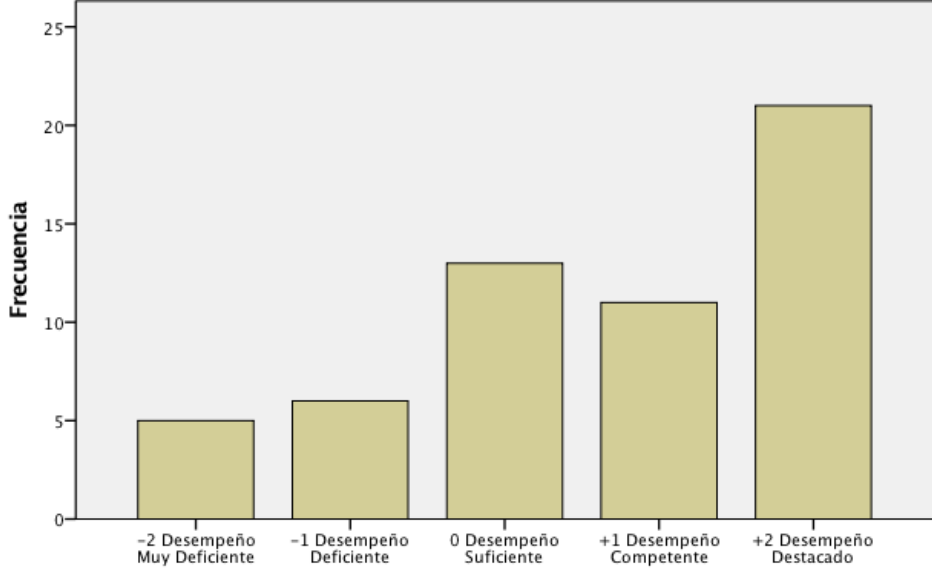
**13. Las actividades contemplan la presentación del léxico de manera inductiva**



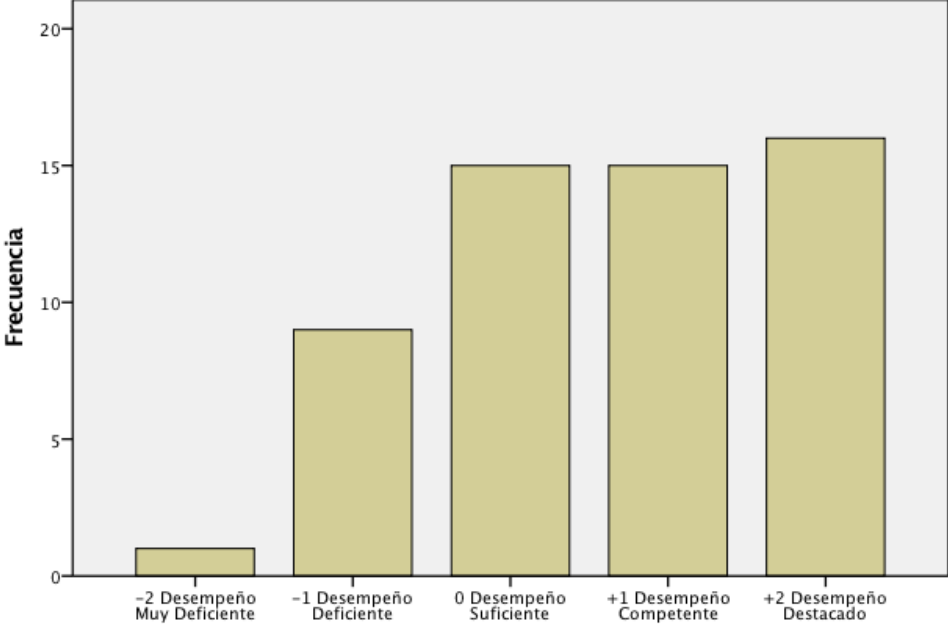
**16. Se presenta el vocabulario nuevo utilizando chunks de lenguaje que permiten una comunicación situada e integrada en el contexto sociocultural de la lengua de estudio.**



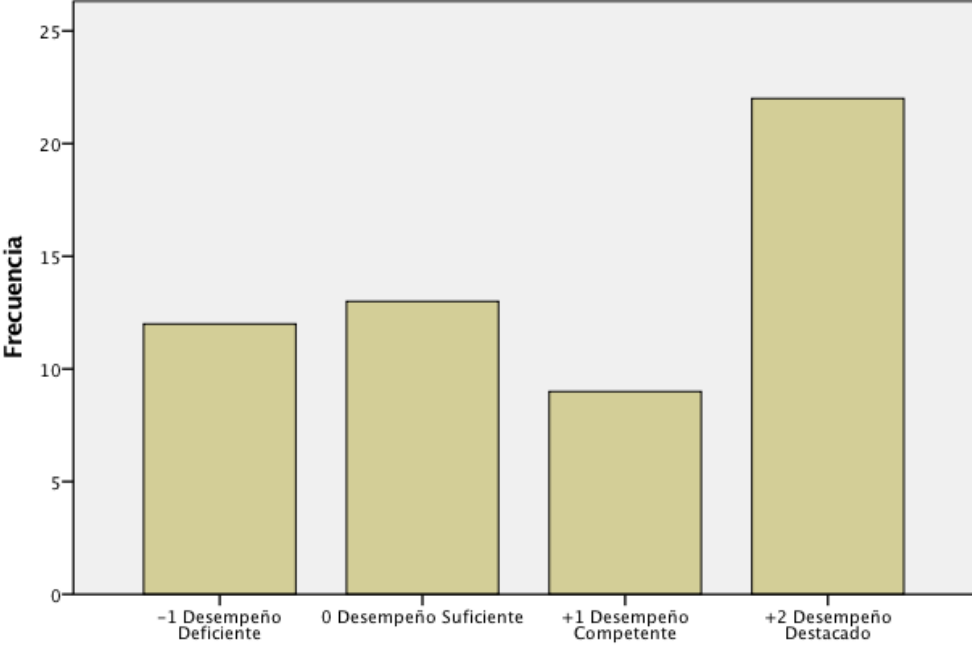
**17. Las actividades llevadas a cabo tienen un carácter globalizante, en donde los componentes del aprendizaje idiomático se complementan mutuamente.**



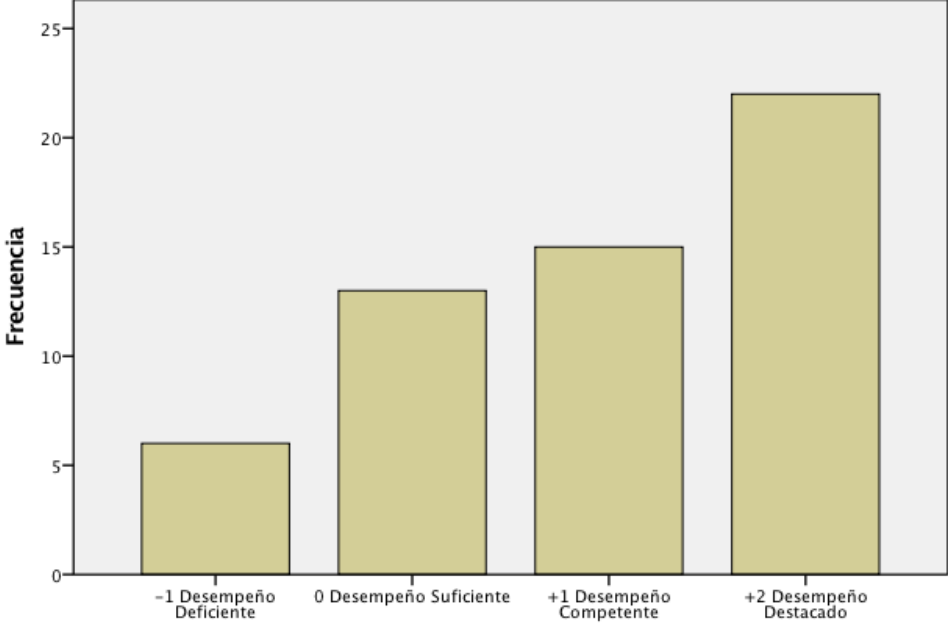
**15. Se contemplan tareas colaborativas de manera tal de permitir la interacción de los estudiantes.**



**18.El practicante promueve la reflexión acerca de lo aprendido por los estudiantes en el cierre de la clase.**



**19.Es posible asegurar la coherencia de los objetivos con las actividades de la clase y su evaluación**



## Anexo 7

Tablas de Distribución de Frecuencias del instrumento 'Pauta de Cotejo de Observación de Clases'

### 1.1. Las normas de la clase son explícitas y explicadas por el docente en un lenguaje acorde a su contexto de desempeño.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -1 Desempeño Deficiente	7	12,5	12,5	12,5
0 Desempeño Suficiente	12	21,4	21,4	33,9
+1 Desempeño Competente	16	28,6	28,6	62,5
+2 Desempeño Destacado	21	37,5	37,5	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**1.2. El practicante comenta positivamente los comportamientos adecuados a las normas.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -1 Desempeño Deficiente	6	10,7	10,7	10,7
0 Desempeño Suficiente	13	23,2	23,2	33,9
+1 Desempeño Competente	17	30,4	30,4	64,3
+2 Desempeño Destacado	20	35,7	35,7	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**1.3. El practicante organiza y respeta el tiempo destinado a las actividades durante los distintos momentos didácticos de la clase (inicio, desarrollo y cierre)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	8	14,3	14,3	16,1
0 Desempeño Suficiente	11	19,6	19,6	35,7
+1 Desempeño Competente	14	25,0	25,0	60,7
+2 Desempeño Destacado	22	39,3	39,3	100,0
Total	56	100,0	100,0	



**2.1. El practicante dispone de su planificación para su uso.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	5	8,9	8,9	10,7
0 Desempeño Suficiente	8	14,3	14,3	25,0
+1 Desempeño Competente	14	25,0	25,0	50,0
+2 Desempeño Destacado	28	50,0	50,0	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**2.2. Existe concordancia entre el objetivo planificado y la clase llevada a cabo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	3	5,4	5,4	5,4
-1 Desempeño Deficiente	6	10,7	10,7	16,1
0 Desempeño Suficiente	5	8,9	8,9	25,0
+1 Desempeño Competente	16	28,6	28,6	53,6
+2 Desempeño Destacado	26	46,4	46,4	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**2.3. Los objetivos de la clase son explícitos y pueden ser vistos por todos los estudiantes.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	9	16,1	16,1	17,9
0 Desempeño Suficiente	7	12,5	12,5	30,4
+1 Desempeño Competente	12	21,4	21,4	51,8
+2 Desempeño Destacado	27	48,2	48,2	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**2.4. El practicante relaciona los objetivos y actividades de la clase que desarrollará al comienzo de ésta, asociándola a los conocimientos previos de los estudiantes.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	8	14,3	14,3	16,1
0 Desempeño Suficiente	9	16,1	16,1	32,1
+1 Desempeño Competente	16	28,6	28,6	60,7
+2 Desempeño Destacado	22	39,3	39,3	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**2.5. El practicante hace uso de los recursos enunciados en su planificación.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -1 Desempeño Deficiente	7	12,5	12,5	12,5
0 Desempeño Suficiente	6	10,7	10,7	23,2
+1 Desempeño Competente	23	41,1	41,1	64,3
+2 Desempeño Destacado	20	35,7	35,7	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.1. El practicante incluye los tres momentos didácticos de una clase (inicio, desarrollo y cierre).**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	7	12,5	12,5	14,3
0 Desempeño Suficiente	7	12,5	12,5	26,8
+1 Desempeño Competente	11	19,6	19,6	46,4
+2 Desempeño Destacado	30	53,6	53,6	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.2. El practicante utiliza los recursos y/o materiales didácticos disponibles de manera eficiente.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	1	1,8	1,8	1,8
-1 Desempeño Deficiente	8	14,3	14,3	16,1
0 Desempeño Suficiente	10	17,9	17,9	33,9
+1 Desempeño Competente	13	23,2	23,2	57,1
+2 Desempeño Destacado	24	42,9	42,9	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.3. El foco de atención de la clase reside en la comunicación en la lengua de estudio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	4	7,1	7,1	7,1
-1 Desempeño Deficiente	9	16,1	16,1	23,2
0 Desempeño Suficiente	8	14,3	14,3	37,5
+1 Desempeño Competente	18	32,1	32,1	69,6
+2 Desempeño Destacado	17	30,4	30,4	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.4. Los contenidos abordados contemplan el uso de las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera (leer, escuchar, hablar y escribir)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	2	3,6	3,6	3,6
-1 Desempeño Deficiente	11	19,6	19,6	23,2
0 Desempeño Suficiente	10	17,9	17,9	41,1
+1 Desempeño Competente	19	33,9	33,9	75,0
+2 Desempeño Destacado	14	25,0	25,0	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.5. Los contenidos abordados contemplan el uso de las funciones idiomáticas en el aprendizaje de una lengua extranjera.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	2	3,6	3,6	3,6
-1 Desempeño Deficiente	13	23,2	23,2	26,8
0 Desempeño Suficiente	12	21,4	21,4	48,2
+1 Desempeño Competente	19	33,9	33,9	82,1
+2 Desempeño Destacado	10	17,9	17,9	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.6. Los contenidos abordados poseen un componente de pronunciación con atención a sonidos relevantes tales como pares mínimos en la lengua de estudio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	4	7,1	7,1	7,1
-1 Desempeño Deficiente	11	19,6	19,6	26,8
0 Desempeño Suficiente	14	25,0	25,0	51,8
+1 Desempeño Competente	16	28,6	28,6	80,4
+2 Desempeño Destacado	11	19,6	19,6	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.7. El tratamiento de la gramática se realiza de manera contextualizada con un objetivo comunicativo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
-1 Desempeño Deficiente	15	26,8	26,8	35,7
0 Desempeño Suficiente	8	14,3	14,3	50,0
+1 Desempeño Competente	16	28,6	28,6	78,6
+2 Desempeño Destacado	12	21,4	21,4	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.8. La presentación de las estructuras gramaticales se realiza de manera inductiva.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	6	10,7	10,7	10,7
-1 Desempeño Deficiente	15	26,8	26,8	37,5
0 Desempeño Suficiente	13	23,2	23,2	60,7
+1 Desempeño Competente	13	23,2	23,2	83,9
+2 Desempeño Destacado	9	16,1	16,1	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.9. La explicación de las reglas gramaticales tiene un carácter deductivo una vez realizados los procesos inductivos.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
-1 Desempeño Deficiente	18	32,1	32,1	41,1
0 Desempeño Suficiente	11	19,6	19,6	60,7
+1 Desempeño Competente	13	23,2	23,2	83,9
+2 Desempeño Destacado	9	16,1	16,1	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.10. La presentación del léxico se realiza de manera inductiva.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-2 Desempeño Muy Deficiente	4	7,1	7,1	7,1
	-1 Desempeño Deficiente	11	19,6	19,6	26,8
	0 Desempeño Suficiente	12	21,4	21,4	48,2
	+1 Desempeño Competente	21	37,5	37,5	85,7
	+2 Desempeño Destacado	8	14,3	14,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

**3.11. El uso del léxico tiene un objetivo comunicativo.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-2 Desempeño Muy Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
	-1 Desempeño Deficiente	12	21,4	21,4	30,4
	0 Desempeño Suficiente	11	19,6	19,6	50,0
	+1 Desempeño Competente	19	33,9	33,9	83,9
	+2 Desempeño Destacado	9	16,1	16,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

**3.12. El practicante evita las actividades que contengan traducción directa.**



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-2 Desempeño Muy Deficiente	5	8,9	8,9	8,9
	-1 Desempeño Deficiente	9	16,1	16,1	25,0
	0 Desempeño Suficiente	18	32,1	32,1	57,1
	+1 Desempeño Competente	18	32,1	32,1	89,3
	+2 Desempeño Destacado	6	10,7	10,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

**3.13. El practicante utiliza la lengua de estudio para desarrollar su clase, recurriendo a su lengua materna cuando es estrictamente necesario.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-2 Desempeño Muy Deficiente	6	10,7	10,7	10,7
	-1 Desempeño Deficiente	7	12,5	12,5	23,2
	0 Desempeño Suficiente	16	28,6	28,6	51,8
	+1 Desempeño Competente	19	33,9	33,9	85,7
	+2 Desempeño Destacado	8	14,3	14,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

### 3.14. El practicante fomenta el uso de la lengua de estudio por parte de sus estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	3	5,4	5,4	5,4
-1 Desempeño Deficiente	7	12,5	12,5	17,9
0 Desempeño Suficiente	15	26,8	26,8	44,6
+1 Desempeño Competente	23	41,1	41,1	85,7
+2 Desempeño Destacado	8	14,3	14,3	100,0
Total	56	100,0	100,0	

### 3.15. Las actividades llevadas a cabo tienen un carácter globalizante, en donde los componentes del aprendizaje idiomático se complementan mutuamente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	4	7,1	7,1	7,1
-1 Desempeño Deficiente	14	25,0	25,0	32,1
0 Desempeño Suficiente	14	25,0	25,0	57,1
+1 Desempeño Competente	14	25,0	25,0	82,1
+2 Desempeño Destacado	10	17,9	17,9	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.16. El practicante acepta los errores de precisión en el uso del idioma en pos de la comunicación, a través de una corrección del error adecuada.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	3	5,4	5,4	5,4
-1 Desempeño Deficiente	6	10,7	10,7	16,1
0 Desempeño Suficiente	12	21,4	21,4	37,5
+1 Desempeño Competente	9	16,1	16,1	53,6
+2 Desempeño Destacado	26	46,4	46,4	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.17. El practicante contempla actividades orientadas a la concreción de tareas a nivel comunicativo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	4	7,1	7,1	7,1
-1 Desempeño Deficiente	6	10,7	10,7	17,9
0 Desempeño Suficiente	12	21,4	21,4	39,3
+1 Desempeño Competente	15	26,8	26,8	66,1
+2 Desempeño Destacado	19	33,9	33,9	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.18. El practicante potencia las tareas colaborativas de manera tal de permitir la interacción de los estudiantes.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	4	7,1	7,1	7,1
-1 Desempeño Deficiente	6	10,7	10,7	17,9
0 Desempeño Suficiente	14	25,0	25,0	42,9
+1 Desempeño Competente	19	33,9	33,9	76,8
+2 Desempeño Destacado	13	23,2	23,2	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**3.19. El practicante presenta el vocabulario nuevo utilizando chunks de lenguaje que permiten una comunicación situada e integrada en el contexto sociocultural de la lengua de estudio.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	8	14,3	14,3	14,3
-1 Desempeño Deficiente	14	25,0	25,0	39,3
0 Desempeño Suficiente	13	23,2	23,2	62,5
+1 Desempeño Competente	14	25,0	25,0	87,5
+2 Desempeño Destacado	7	12,5	12,5	100,0
Total	56	100,0	100,0	

**4.1. El practicante realiza un monitoreo del logro de los aprendizajes de los estudiantes durante la clase.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-2 Desempeño Muy Deficiente	3	5,4	5,4	5,4
	-1 Desempeño Deficiente	10	17,9	17,9	23,2
	0 Desempeño Suficiente	9	16,1	16,1	39,3
	+1 Desempeño Competente	17	30,4	30,4	69,6
	+2 Desempeño Destacado	17	30,4	30,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

**4.2. El practicante utiliza las respuestas de los estudiantes sean estas correctas o incorrectas como un recurso de aprendizaje.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-2 Desempeño Muy Deficiente	2	3,6	3,6	3,6
	-1 Desempeño Deficiente	12	21,4	21,4	25,0
	0 Desempeño Suficiente	11	19,6	19,6	44,6
	+1 Desempeño Competente	14	25,0	25,0	69,6
	+2 Desempeño Destacado	17	30,4	30,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

**4.3. El practicante promueve la reflexión acerca de lo aprendido por los estudiantes en el cierre de la clase.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	3	5,4	5,4	5,4
-1 Desempeño Deficiente	12	21,4	21,4	26,8
0 Desempeño Suficiente	12	21,4	21,4	48,2
+1 Desempeño Competente	14	25,0	25,0	73,2
+2 Desempeño Destacado	15	26,8	26,8	100,0
Total	56	100,0	100,0	

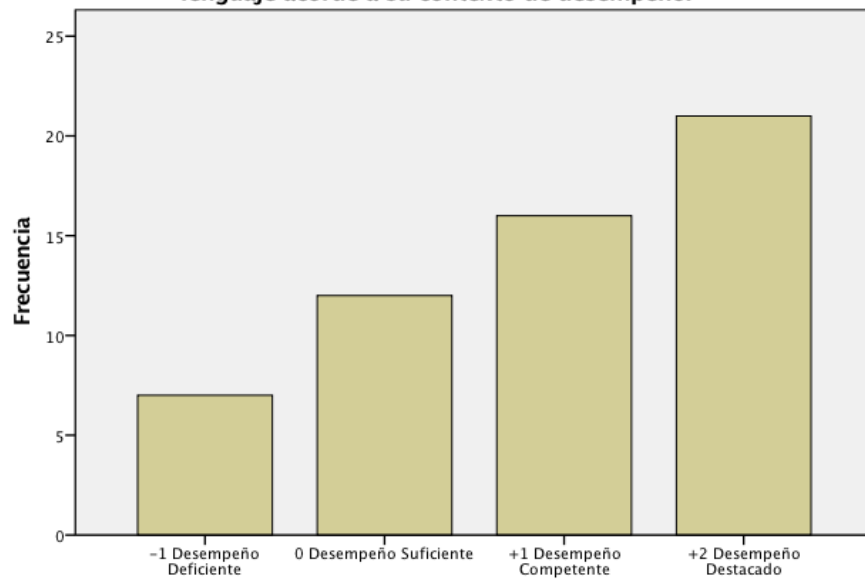
**4.4. El practicante provee retroalimentación respecto de las respuestas de los estudiantes según lo detectado en su monitoreo.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido -2 Desempeño Muy Deficiente	2	3,6	3,6	3,6
-1 Desempeño Deficiente	9	16,1	16,1	19,6
0 Desempeño Suficiente	13	23,2	23,2	42,9
+1 Desempeño Competente	17	30,4	30,4	73,2
+2 Desempeño Destacado	15	26,8	26,8	100,0
Total	56	100,0	100,0	

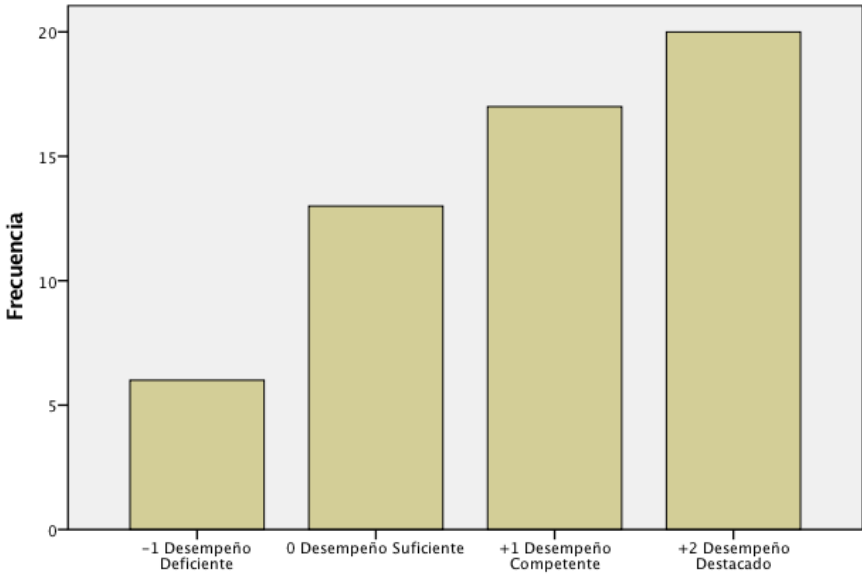
## Anexo 8

Gráficos del instrumento 'Pauta de Cotejo de Observación de Clases'

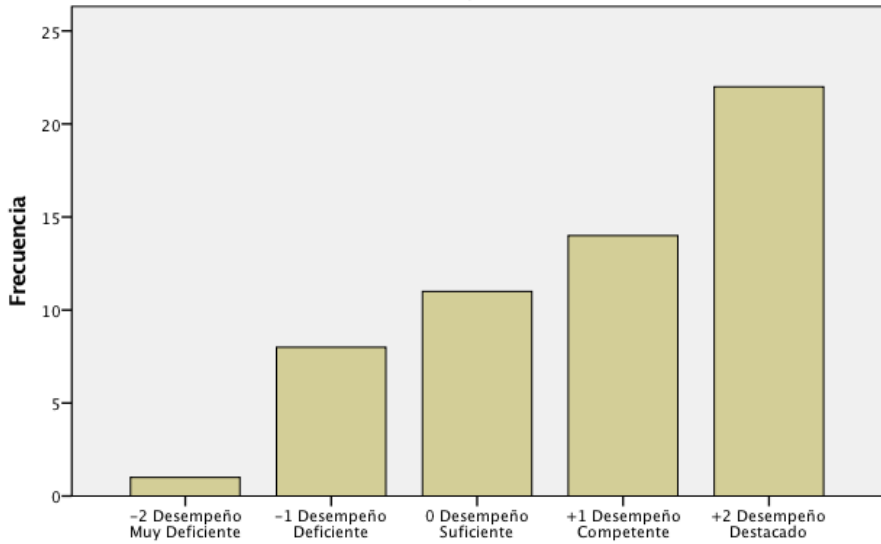
1.1. Las normas de la clase son explícitas y explicadas por el docente en un lenguaje acorde a su contexto de desempeño.



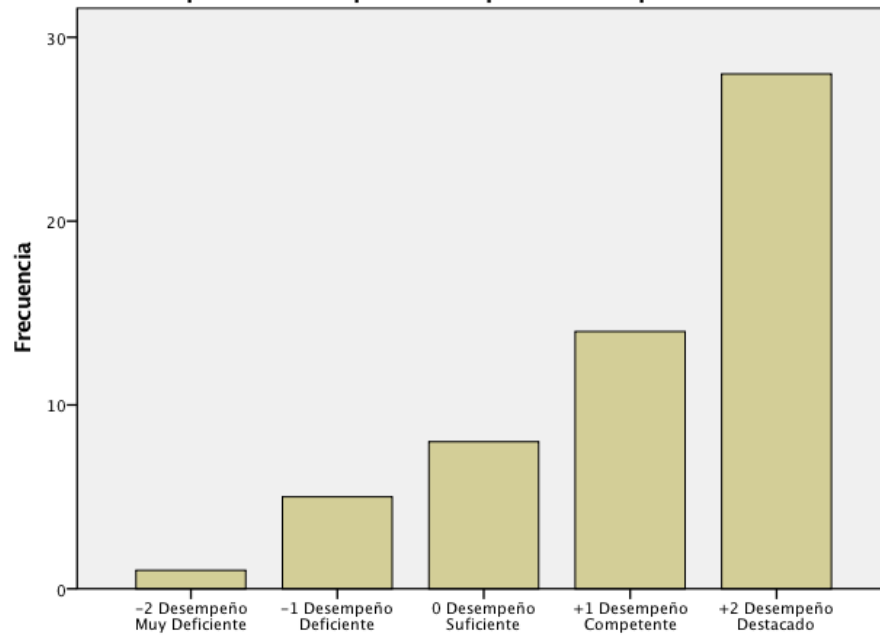
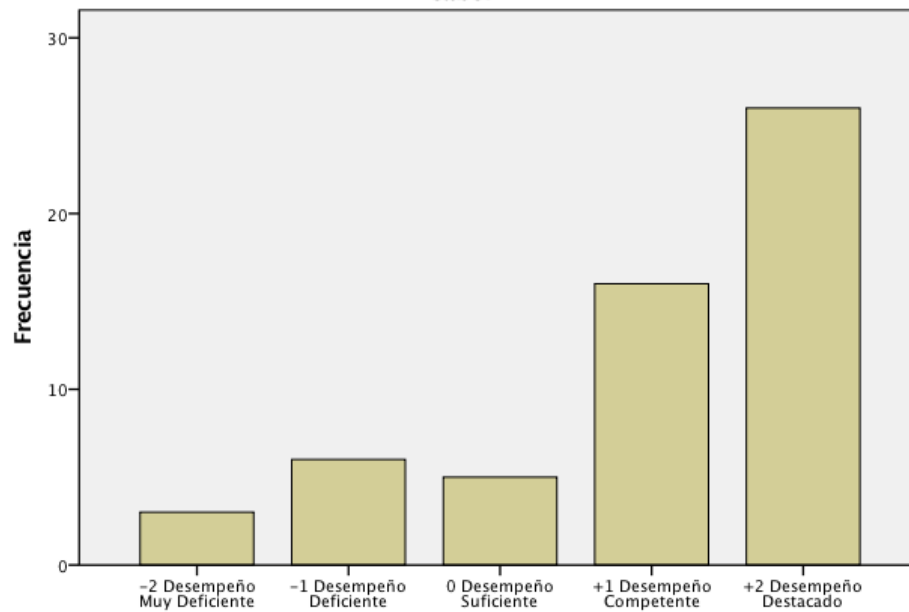
**1.2.El practicante comenta positivamente los comportamientos adecuados a las normas.**



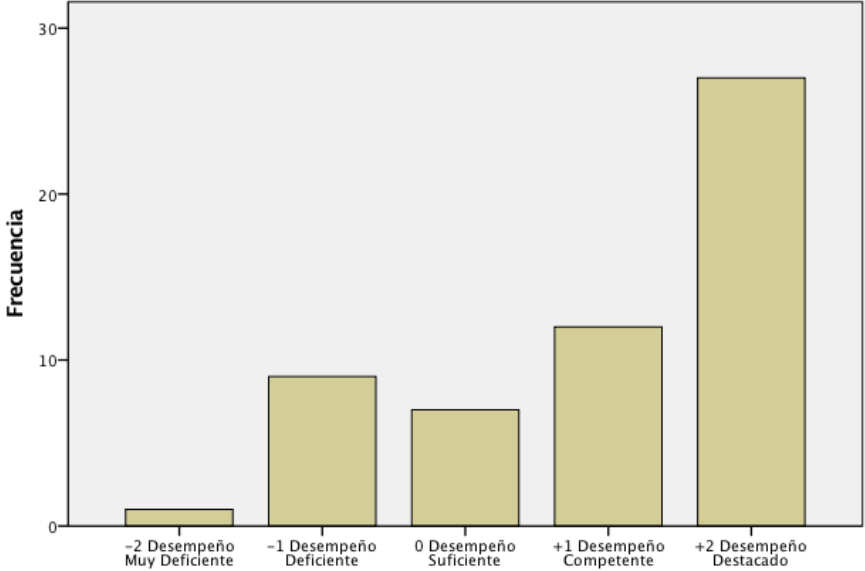
**1.3.El practicante organiza y respeta el tiempo destinado a las actividades durante los distintos momentos didácticos de la clase (inicio, desarrollo y cierre)**



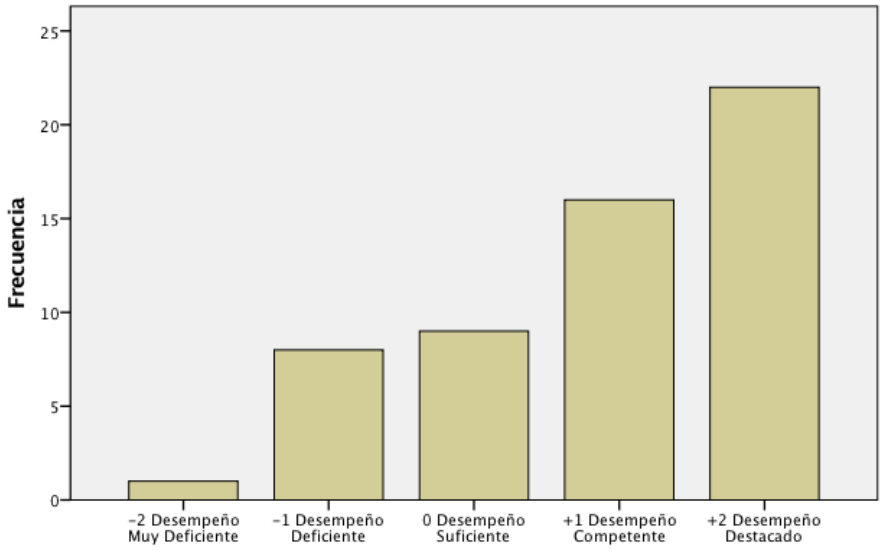


**2.1.El practicante dispone de su planificación para su uso.****2.2.Existe concordancia entre el objetivo planificado y la clase llevada a cabo.**

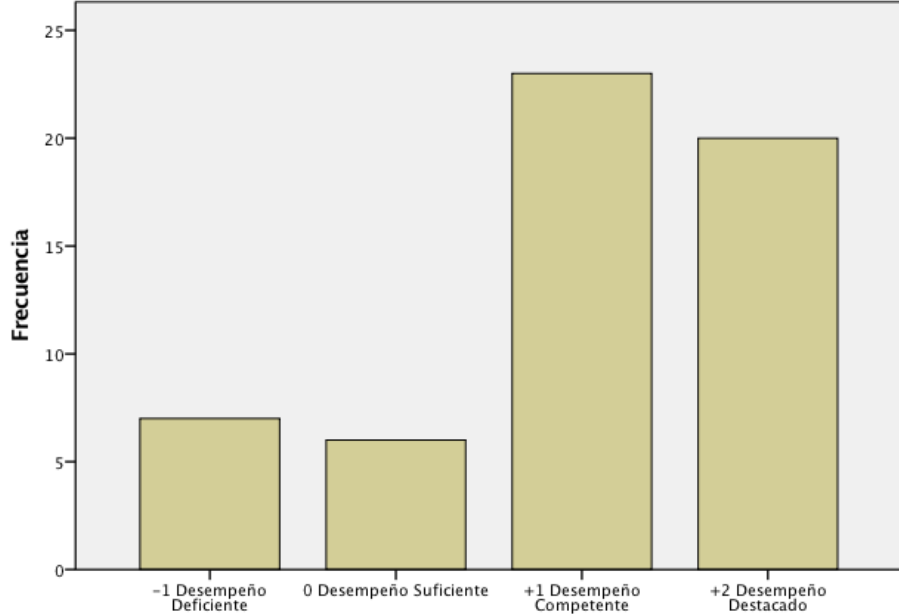
**2.3. Los objetivos de la clase son explícitos y pueden ser vistos por todos los estudiantes.**



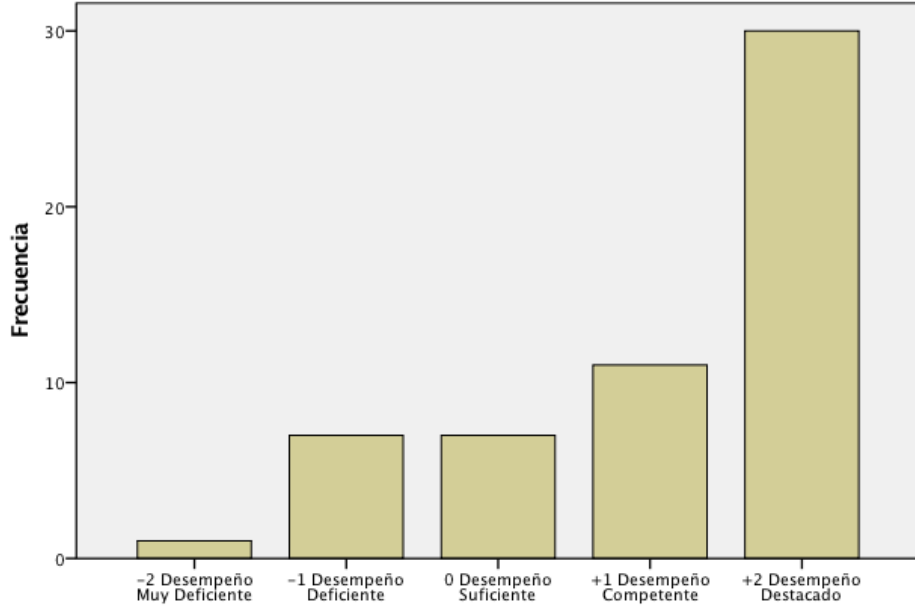
**2.4. El practicante relaciona los objetivos y actividades de la clase que desarrollará al comienzo de ésta, asociándola a los conocimientos previos de los estudiantes.**



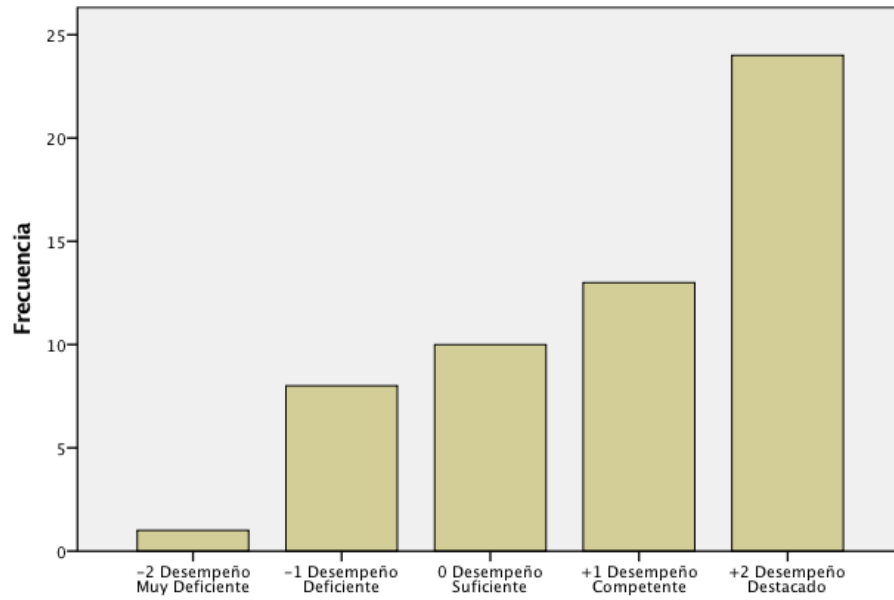
**2.5.El practicante hace uso de los recursos enunciados en su planificación.**



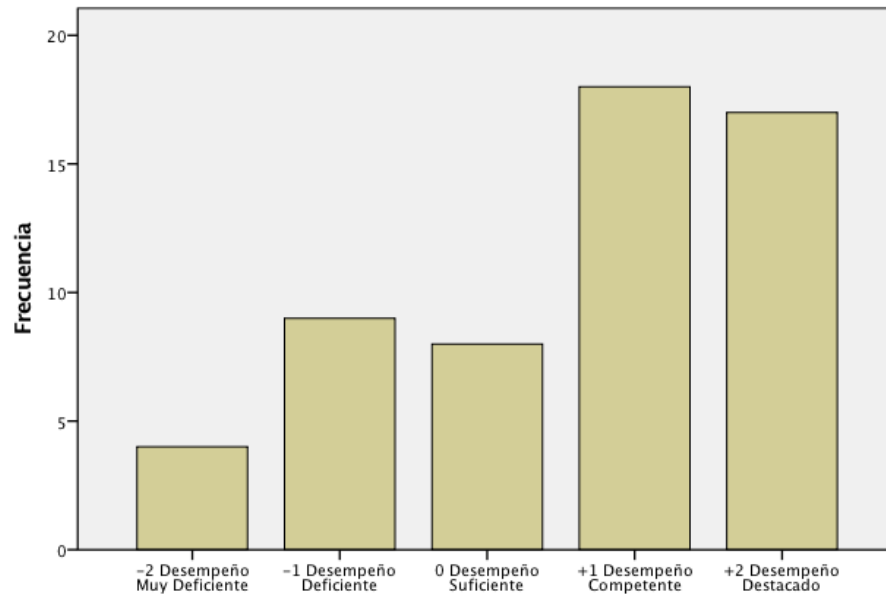
**3.1.El practicante incluye los tres momentos didácticos de una clase (inicio, desarrollo y cierre).**



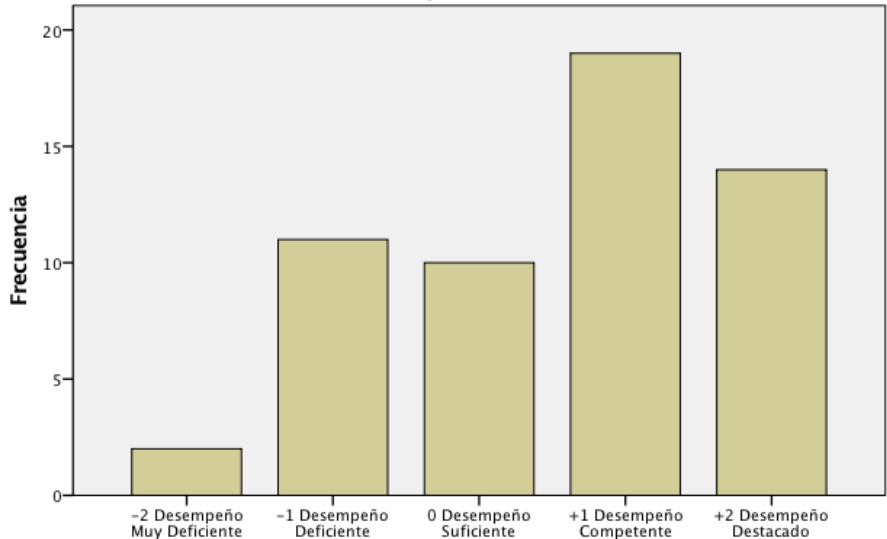
### 3.2.El practicante utiliza los recursos y/o materiales didácticos disponibles de manera eficiente.



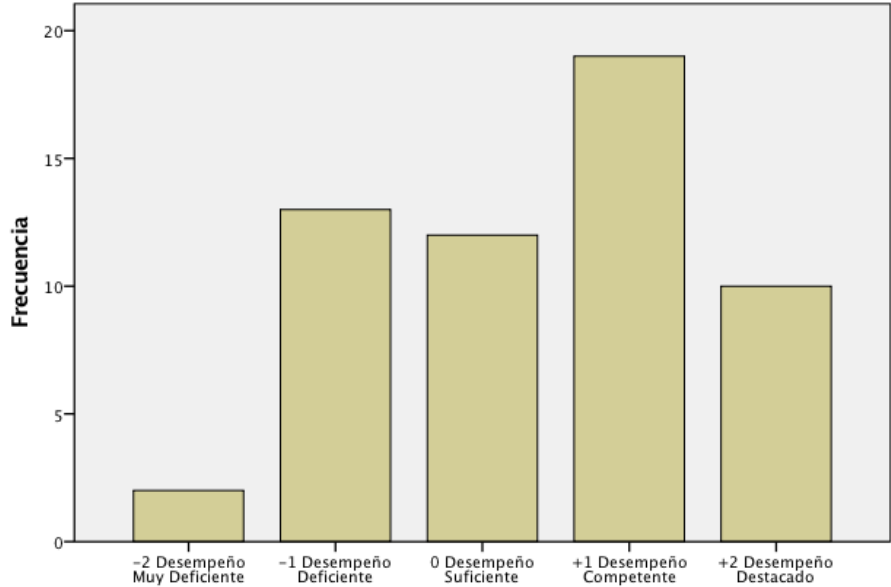
### 3.3.El foco de atención de la clase reside en la comunicación en la lengua de estudio.



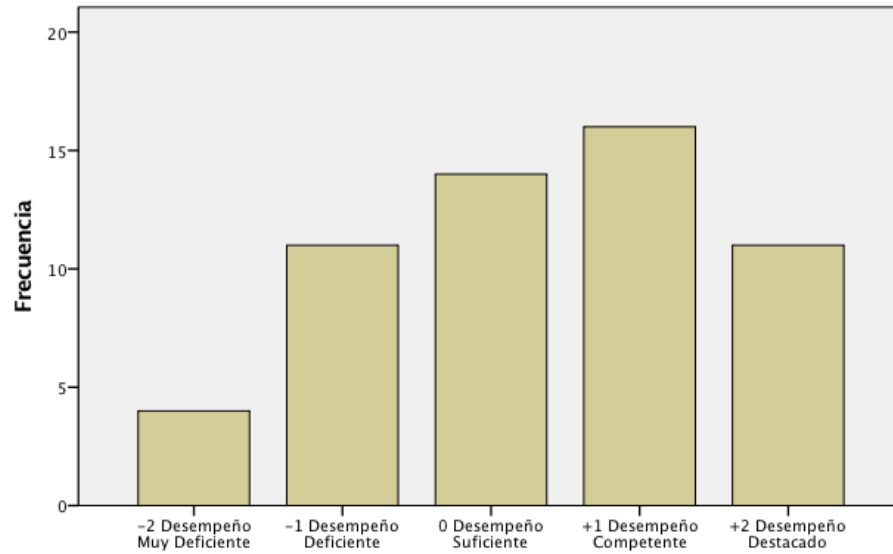
**3.4. Los contenidos abordados contemplan el uso de las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera (leer, escuchar, hablar y escribir)**



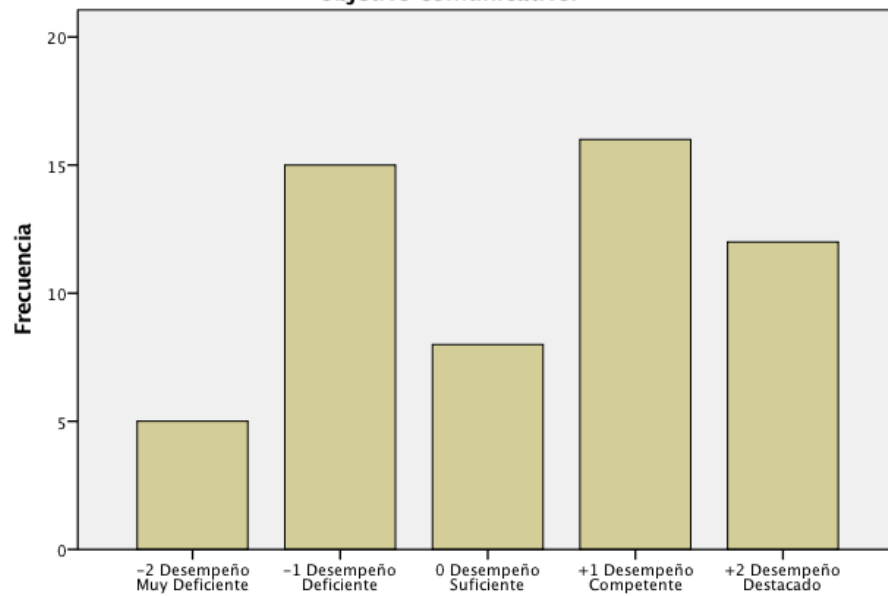
**3.5. Los contenidos abordados contemplan el uso de las funciones idiomáticas en el aprendizaje de una lengua extranjera.**



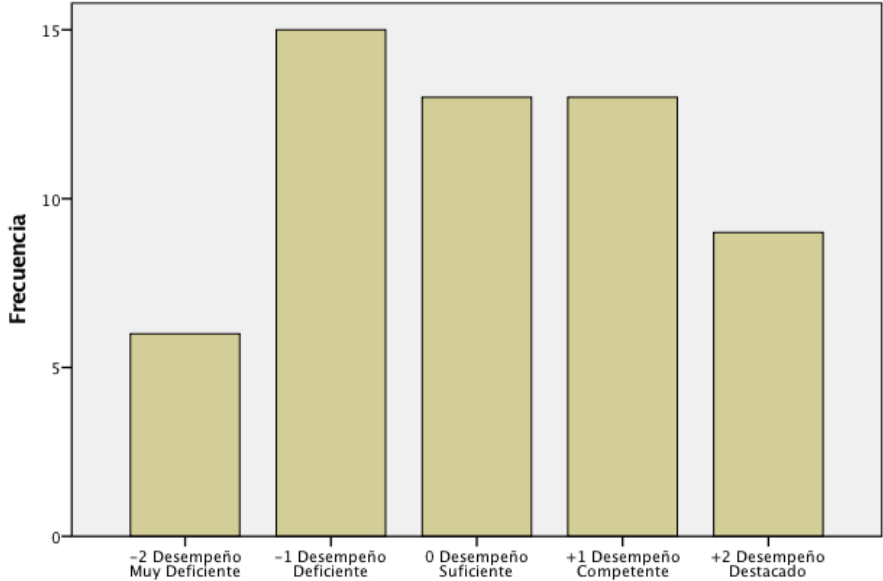
**3.6. Los contenidos abordados poseen un componente de pronunciación con atención a sonidos relevantes tales como pares mínimos en la lengua de estudio.**



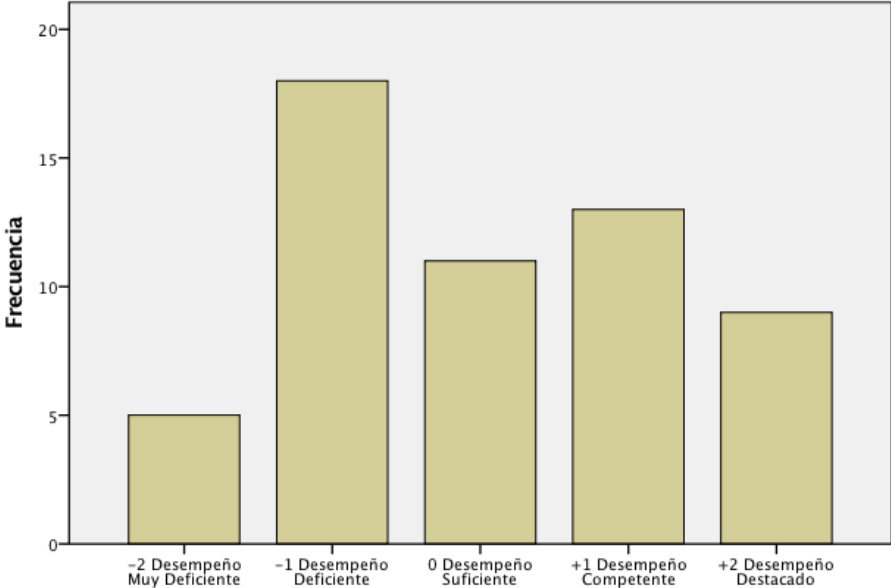
**3.7. El tratamiento de la gramática se realiza de manera contextualizada con un objetivo comunicativo.**

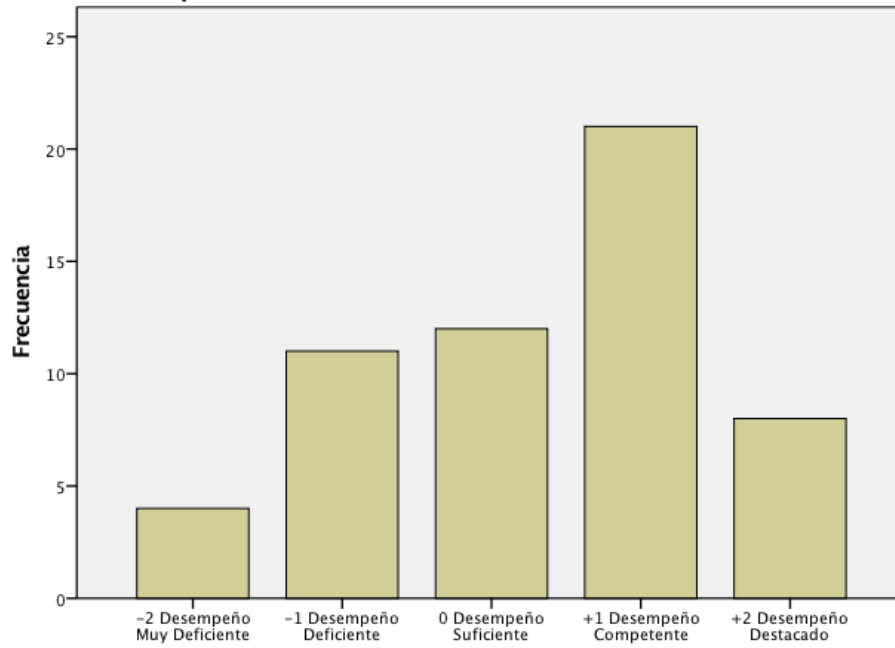
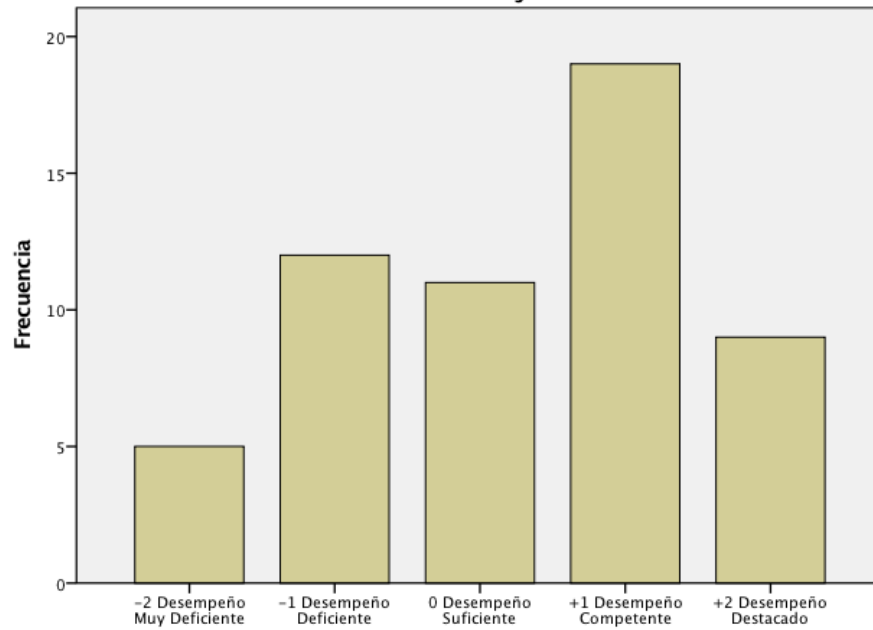


**3.8. La presentación de las estructuras gramaticales se realiza de manera inductiva.**



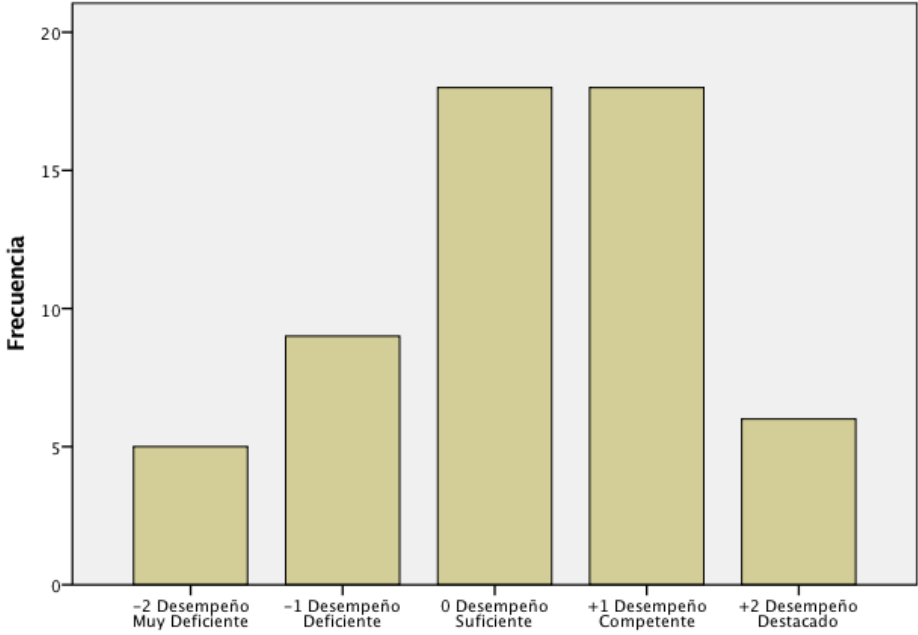
**3.9. La explicación de las reglas gramaticales tiene un carácter deductivo una vez realizados los procesos inductivos.**



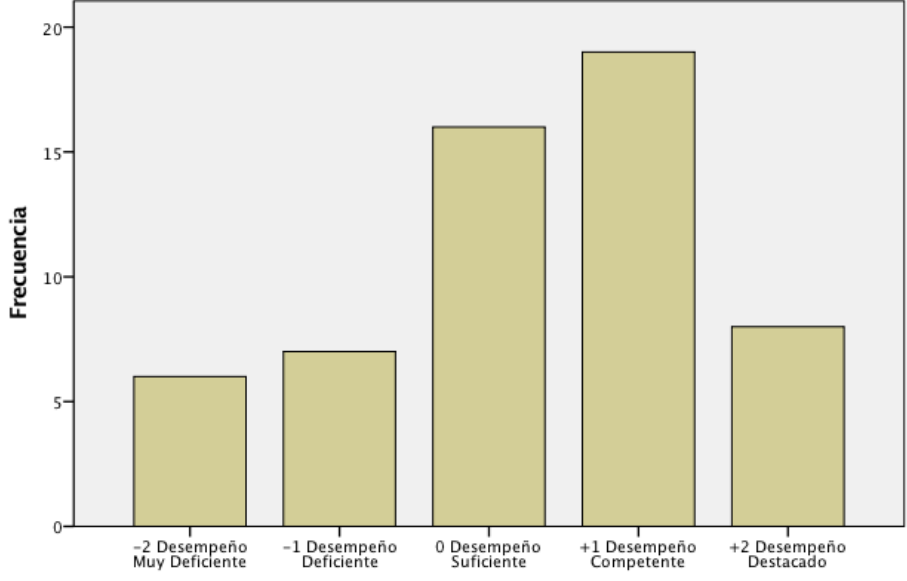
**3.10. La presentación del léxico se realiza de manera inductiva.****3.11. El uso del léxico tiene un objetivo comunicativo.**



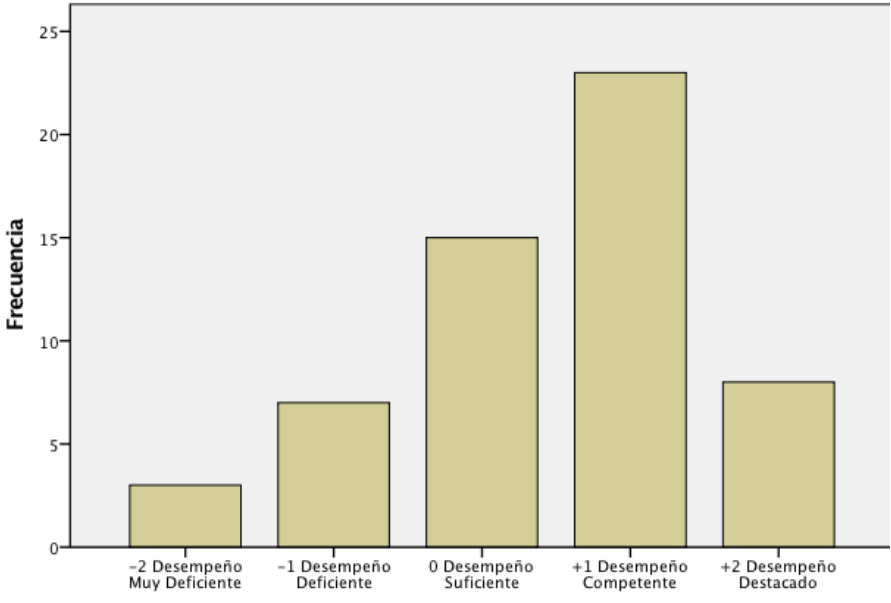
**3.12.El practicante evita las actividades que contengan traducción directa.**



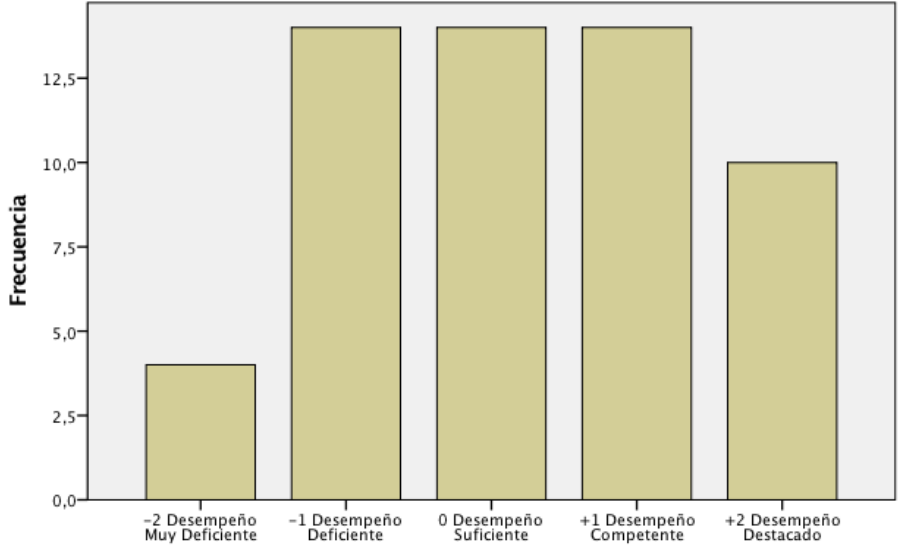
**3.13.El practicante utiliza la lengua de estudio para desarrollar su clase, recurriendo a su lengua materna cuando es estrictamente necesario.**



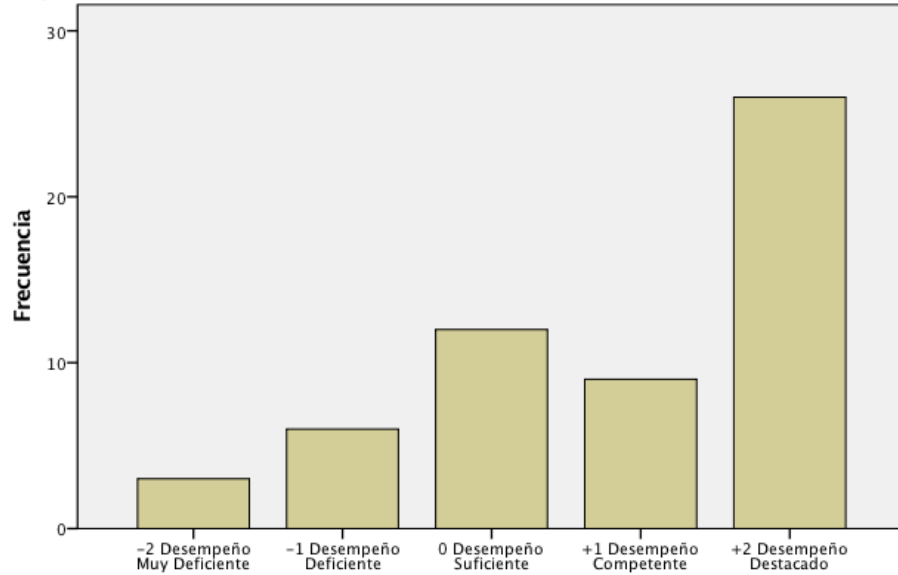
**3.14.El practicante fomenta el uso de la lengua de estudio por parte de sus estudiantes**



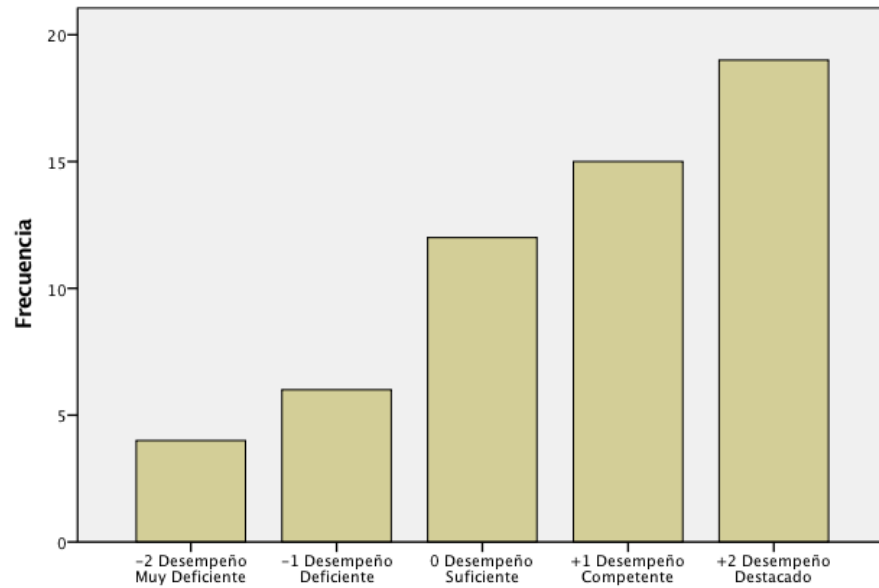
**3.15.Las actividades llevadas a cabo tienen un carácter globalizante, en donde los componentes del aprendizaje idiomático se complementan mutuamente.**



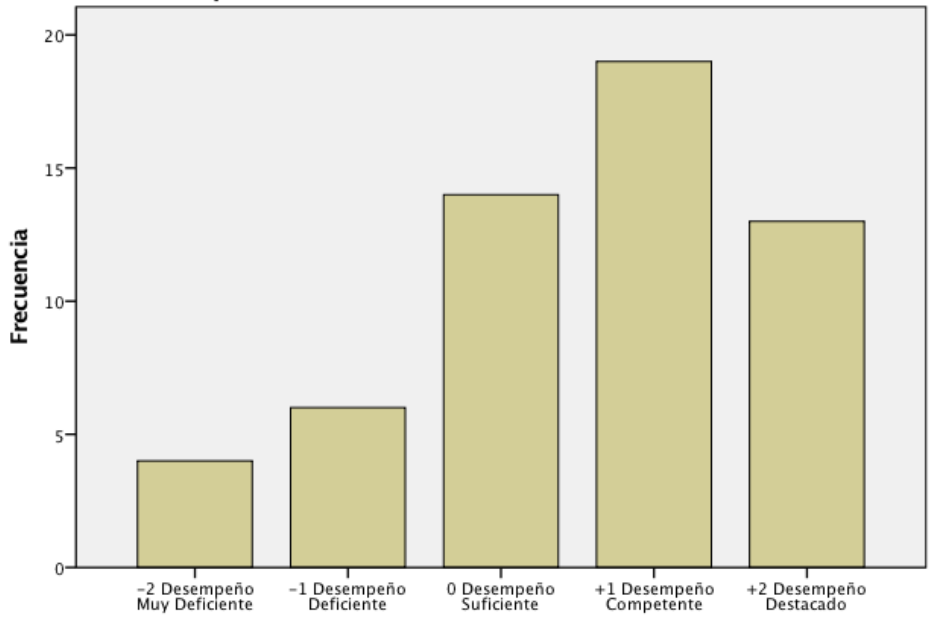
**3.16. El practicante acepta los errores de precisión en el uso del idioma en pos de la comunicación, a través de una corrección del error adecuada.**



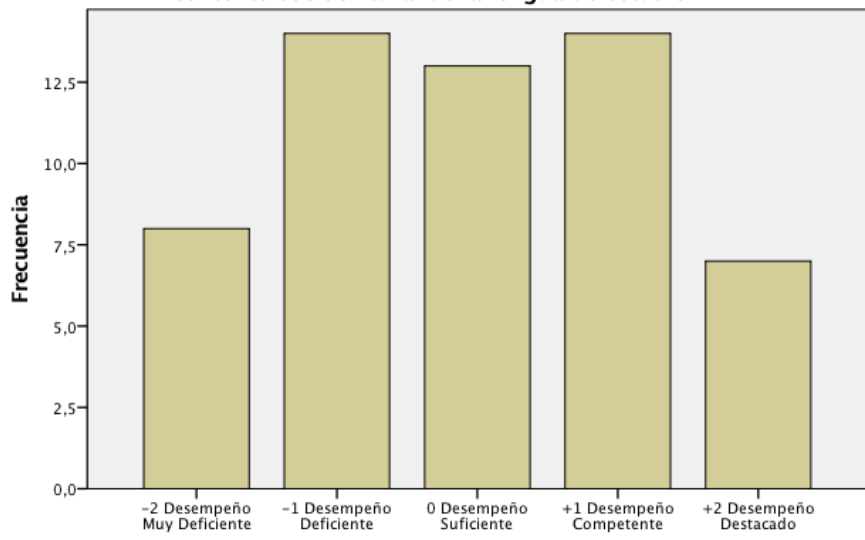
**3.17. El practicante contempla actividades orientadas a la concreción de tareas a nivel comunicativo.**



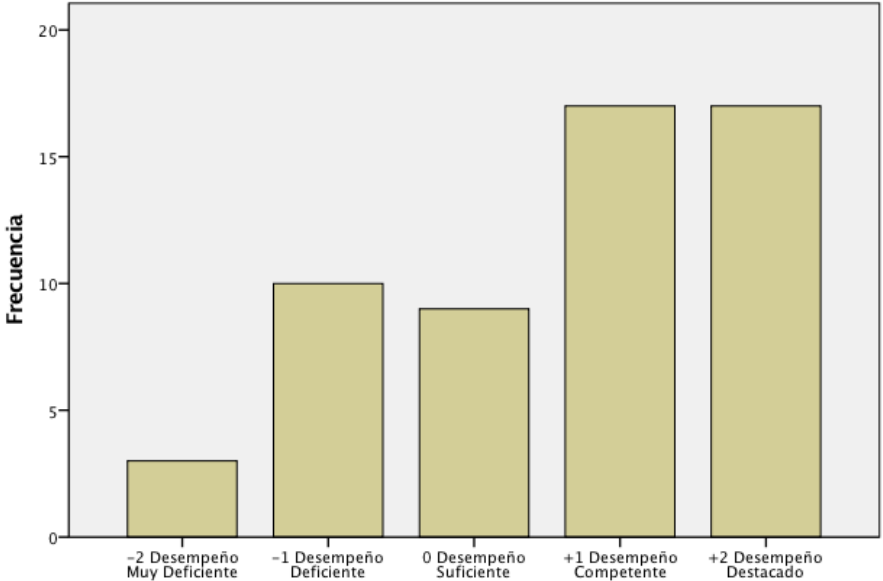
**3.18.El practicante potencia las tareas colaborativas de manera tal de permitir la interacción de los estudiantes.**



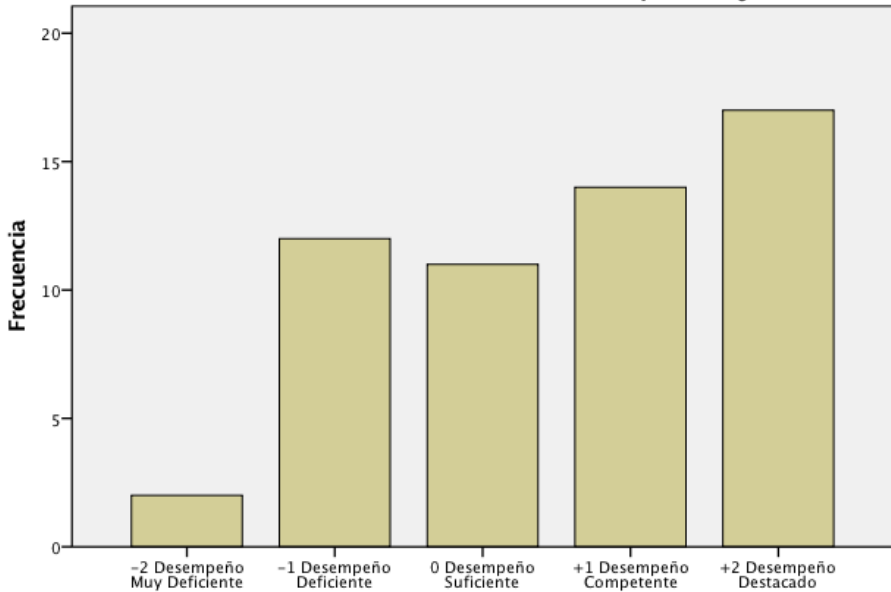
**3.19.El practicante presenta el vocabulario nuevo utilizando chunks de lenguaje que permiten una comunicación situada e integrada en el contexto sociocultural de la lengua de estudio.**



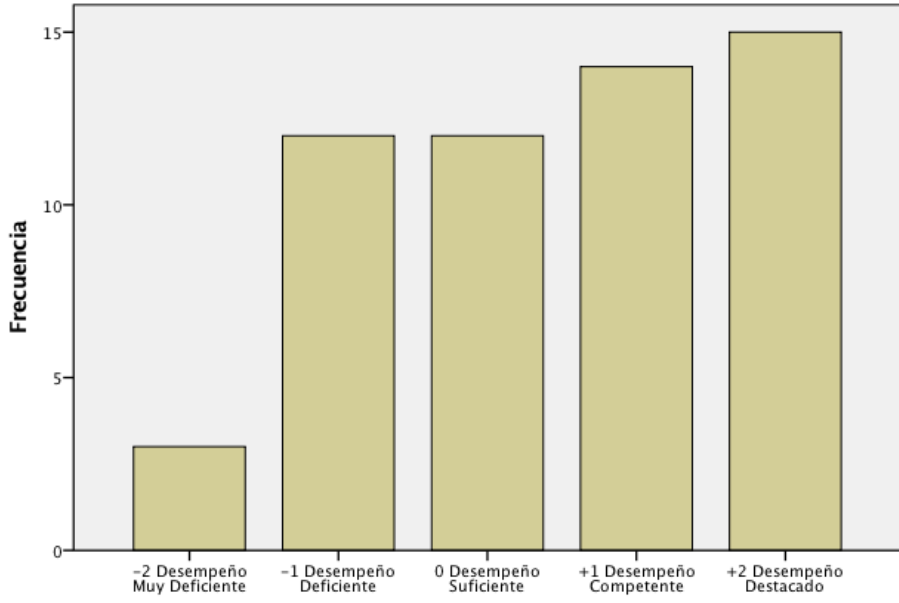
**4.1.El practicante realiza un monitoreo del logro de los aprendizajes de los estudiantes durante la clase.**



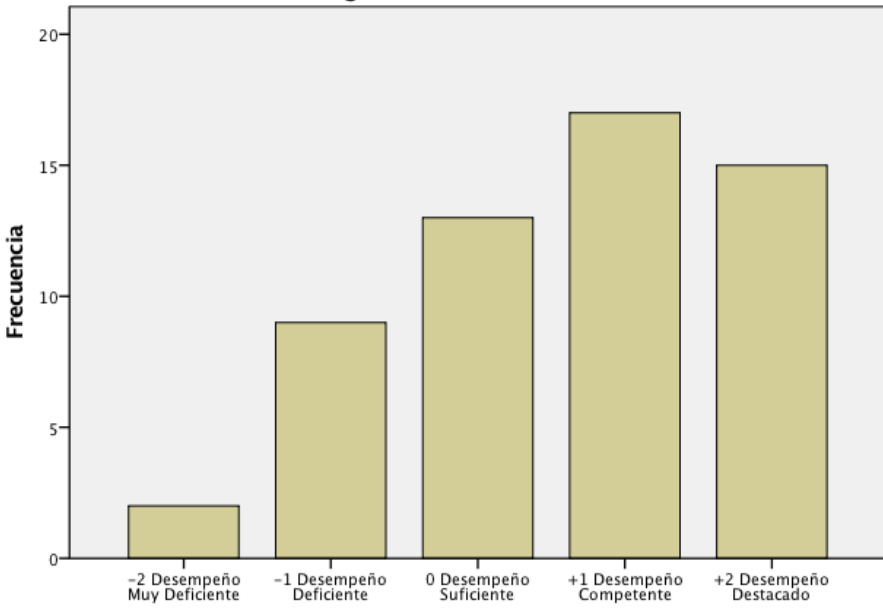
**4.2.El practicante utiliza las respuestas de los estudiantes sean estas correctas o incorrectas como un recurso de aprendizaje.**



**4.3.El practicante promueve la reflexión acerca de lo aprendido por los estudiantes en el cierre de la clase.**



**4.4.El practicante provee retroalimentación respecto de las respuestas de los estudiantes según lo detectado en su monitoreo.**



## **Anexo 9**

### **Formato de Validación de Instrumentos**

Estimado Profesor Validador:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su colaboración como experto para validar el los instrumentos anexados, los cuales serán aplicados a estudiantes en Práctica Profesional de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago.

Lo hemos considerado, por cuanto sus observaciones y aportes serán de utilidad.

Los presentes instrumentos tienen como finalidad recoger información directa para la investigación doctoral que se realiza en los actuales momentos, titulada:

**La dimensión didáctica en la construcción de la identidad docente en estudiantes en prácticum**

Esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación mención Educación y Sociedad.

Para efectuar la validación del instrumento, le agradezco leer cuidadosamente el instrumento y efectuar cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

Gracias por su aporte.

Juan Eduardo Ortiz López  
Doctorando en Educación  
Universidad Autónoma de Barcelona

Septiembre de 2015, Santiago de Chile

### JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Estimado Profesor Supervisor: invito a Usted a evaluar el desempeño de su estudiante en práctica profesional según la pauta que sigue a continuación. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas, y tienen por objetivo determinar las estrategias didácticas utilizadas por los estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago. Agradezco a usted responder en forma sincera así como también su valiosa colaboración.

**I. Complete y marque con una X según corresponda el caso de su estudiante:**

<b>Campus</b>	El Llano	<b>Genero</b>	F	<b>Dependencia del Establecimiento</b>	Particular	<b>Nivel en el que se desempeña</b>	
	Providencia		M		Subvencionado		
					Municipal		

**II. Marca con una X la afirmación que más represente su juicio. Debe responder sólo un nivel utilizando la numeración provista según las siguientes categorías:**



<b>+2</b>	Desempeño Destacado	El practicante manifiesta completo dominio del indicador en su desempeño durante la clase observada.
<b>+1</b>	Desempeño Competente	El practicante manifiesta dominio del indicador pero con algunos errores menores en su desempeño durante la clase observada.
<b>0</b>	Desempeño Suficiente	El practicante manifiesta un dominio somero del indicador, abordando lo esperado con algunos errores menores y con dificultades menores para llevar a cabo la clase observada.
<b>-1</b>	Desempeño Deficiente	El practicante manifiesta un dominio débil del indicador, abordando tangencialmente lo esperado, con algunos errores de orden mayor según el indicador, presentando dificultades para evidenciar el indicador durante la clase observada.
<b>-2</b>	Desempeño Muy Deficiente	El practicante no manifiesta dominio del indicador, no realiza lo esperado y/o su desempeño es contrario al indicador, presentando dificultades para evidenciar el indicador durante la clase observada.

### DIMENSIÓN 1: GESTIÓN DE AULA

Indicador	Estimación
1.1. La sala de clases cuenta con recursos pedagógicos que apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje.	
1.2. La organización del espacio favorece la interacción entre el profesor y los alumnos, y entre ellos mismos.	
1.3. Las normas de la clase son explícitas y explicadas por el docente en un lenguaje acorde a su contexto de desempeño.	
1.4. El practicante comenta positivamente los comportamientos adecuados a las normas.	
1.5. El practicante organiza y respeta el tiempo destinado a las actividades durante los distintos momentos didácticos de la clase (inicio, desarrollo y cierre)	

### DIMENSIÓN 2: IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA PLANIFICACIÓN

Indicador	Estimación
2.1. El practicante dispone de su planificación para su uso.	

2.2. Existe concordancia entre el objetivo planificado y la clase llevada a cabo.	
2.3. Los objetivos de la clase son explícitos y pueden ser vistos por todos los estudiantes.	
2.4. El practicante relaciona los objetivos y actividades de la clase que desarrollará al comienzo de ésta, asociándola a los conocimientos previos de los estudiantes.	
2.5. El practicante hace uso de los recursos enunciados en su planificación.	

### DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Indicador	Estimación
3.1. El practicante incluye los tres momentos didácticos de una clase (inicio, desarrollo y cierre).	
3.2. El practicante utiliza los recursos y/o materiales didácticos disponibles de manera eficiente.	
3.3. El foco de atención de la clase reside en la comunicación en la lengua de estudio.	
3.4. Los contenidos abordados contemplan el uso de las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera (leer, escuchar, hablar y escribir)	
3.5. Los contenidos abordados contemplan el uso de las funciones idiomáticas en el aprendizaje de una lengua extranjera.	
3.6. Los contenidos abordados poseen un componente de pronunciación con atención a sonidos relevantes o de estatus fonético distinto en la lengua de estudio.	
3.7. El tratamiento de la gramática se realiza de manera contextualizada con un objetivo comunicativo.	
3.8. La presentación de las estructuras gramaticales se realiza de manera inductiva.	
3.9. La explicación de las reglas gramaticales tiene un carácter deductivo una vez realizados los procesos inductivos.	
3.10. La presentación del léxico se realiza de manera inductiva.	
3.11. El uso del léxico tiene un objetivo comunicativo.	
3.12. El practicante evita las actividades que contengan traducción directa.	
3.13. El practicante utiliza la lengua de estudio para desarrollar su clase, recurriendo a su lengua materna cuando es estrictamente necesario.	
3.14. El practicante fomenta el uso de la lengua de estudio por parte de sus estudiantes	
3.15. Las actividades llevadas a cabo tienen un carácter globalizante, en donde los componentes del aprendizaje idiomático se complementan mutuamente.	

3.16. El practicante acepta los errores de precisión en el uso del idioma en pos de la comunicación, a través de una corrección del error adecuada.	
3.17. El practicante contempla actividades orientadas a la concreción de tareas a nivel comunicativo.	
3.18. El practicante potencia las tareas colaborativas de manera tal de permitir la interacción de los estudiantes.	
3.19. El practicante presenta el vocabulario nuevo utilizando chunks de lenguaje que permiten la comunicación situada e integrada en el contexto sociocultural de la lengua de estudio.	

#### DIMENSIÓN 4: RETROALIMENTACIÓN

Indicador	Estimación
4.1. El practicante realiza un monitoreo del logro de los aprendizajes de los estudiantes durante la clase.	
4.2. El practicante utiliza las respuestas de los estudiantes sean estas correctas o incorrectas como un recurso de aprendizaje.	
4.3. El practicante promueve la reflexión acerca de lo aprendido por los estudiantes en el cierre de la clase.	
4.4. El practicante provee retroalimentación respecto de las respuestas de los estudiantes según lo detectado en su monitoreo.	

#### JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

**INSTRUCCIONES:** Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada pregunta del cuestionario, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Preguntas	Observaciones
1.1.	
1.2.	
1.3.	
1.4.	
1.5.	
2.1.	

2.2.	
2.3.	
2.4.	
2.5.	
3.1.	
3.2.	
3.3.	
3.4.	
3.5.	
3.6.	
3.7.	
3.8.	
3.9.	
3.10.	
3.11.	
3.12.	
3.13.	
3.14.	
3.15.	
3.16.	
3.17.	
3.18.	
3.19.	
4.1.	
4.2.	
4.3.	
4.4.	

Evaluated by: \_\_\_\_\_

C.I: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN  
PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES**

Yo,

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_Cédula de Identidad N° \_\_\_\_\_ de profesión \_\_\_\_\_, ejerciendo  
actualmente como\_\_\_\_\_, en la Universidad  
\_\_\_\_\_.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento, a los efectos de su aplicación al doctorando tesista Juan Eduardo Ortiz López.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

<b>DEFICIENTE</b>	<b>ACEPTABLE</b>	<b>BUENO</b>	<b>EXCELENTE</b>
-------------------	------------------	--------------	------------------

Congruencia de Ítems				
Amplitud de contenido				
Redacción de los Ítems				
Claridad y precisión				
Pertinencia				

Santiago, \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del 2015.

\_\_\_\_\_  
Firma

### PAUTA DE REVISIÓN DE PLANIFICACIÓN DE CLASES

Estimado Profesor Supervisor: invito a Usted a evaluar el desempeño de su estudiante en práctica profesional según la pauta que sigue a continuación. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas, y tienen por objetivo determinar las estrategias didácticas utilizadas por los estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago. Agradezco a usted responder en forma sincera así como también su valiosa colaboración.

**I. Complete y marque con una X según corresponda el caso de su estudiante:**

<b>Campus</b>	El Llano	<b>Genero</b>	F	<b>Dependencia del Establecimiento</b>	Particular	<b>Nivel en el que se desempeña</b>	
	Providencia		M		Subvencionado		
					Municipal		

**II. Marca con una X la afirmación que más represente su juicio. Debe responder sólo un nivel utilizando la numeración provista según las siguientes categorías:**

<b>+2</b>	Desempeño Destacado	El practicante manifiesta completo dominio del indicador en su desempeño durante la clase observada.
<b>+1</b>	Desempeño Competente	El practicante manifiesta dominio del indicador pero con algunos errores menores en su desempeño durante la clase observada.
<b>0</b>	Desempeño Suficiente	El practicante manifiesta un dominio somero del indicador, abordando lo esperado con algunos errores menores y con dificultades menores para llevar a cabo la clase observada.
<b>-1</b>	Desempeño Deficiente	El practicante manifiesta un dominio débil del indicador, abordando tangencialmente lo esperado, con algunos errores de orden mayor según el indicador, presentando dificultades para evidenciar el indicador durante la clase observada.
<b>-2</b>	Desempeño Muy Deficiente	El practicante no manifiesta dominio del indicador, no realiza lo esperado y/o su desempeño es contrario al indicador, presentando dificultades para evidenciar el indicador durante la clase observada.

### PAUTA DE REVISIÓN DE PLANIFICACIÓN DE CLASES

Indicador	Estimación
1. Los objetivos están presentados desde el punto de vista de los aprendizajes esperados de los estudiantes.	
2. Los objetivos aluden explícita y concretamente a un fin comunicativo en cuanto al uso del idioma.	
3. El foco de atención de la clase reside en la comunicación en la lengua de estudio.	
4. Los contenidos abordados contemplan el uso de las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera (leer, escuchar, hablar y escribir)	
5. Los contenidos abordados contemplan el uso de las funciones idiomáticas en el aprendizaje de una lengua extranjera.	
6. Los contenidos abordados poseen un componente de pronunciación con atención a sonidos relevantes o de estatus fonético distinto en la lengua de estudio.	
7. El tratamiento de la gramática se realiza de manera contextualizada con un objetivo comunicativo.	
8. El tratamiento del léxico tiene un objetivo comunicativo y no puramente memorístico.	
9. Incluye los tres momentos didácticos de una clase (inicio, desarrollo y cierre) de manera coherente, propiciando la interacción comunicativa en cada uno de ellos.	

10. Las actividades que contienen traducción directa son evitadas.	
11. La presentación de las estructuras gramaticales se realiza de manera inductiva.	
12. La explicación de las reglas gramaticales tiene un carácter deductivo una vez realizados los procesos inductivos.	
13. Las actividades contemplan la presentación del léxico de manera inductiva.	
14. Se contemplan actividades orientadas a la concreción de tareas a nivel comunicativo.	
15. Se contemplan tareas colaborativas de manera tal de permitir la interacción de los estudiantes.	
16. Se presenta el vocabulario nuevo utilizando chunks de lenguaje que permiten una comunicación situada e integrada en el contexto sociocultural de la lengua de estudio.	
17. Las actividades llevadas a cabo tienen un carácter globalizante, en donde los componentes del aprendizaje idiomático se complementan mutuamente.	
18. El practicante promueve la reflexión acerca de lo aprendido por los estudiantes en el cierre de la clase.	
19. Es posible asegurar la coherencia de los objetivos con las actividades de la clase y su evaluación.	

### JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO PAUTA DE REVISIÓN DE PLANIFICACIÓN DE CLASES

**INSTRUCCIONES:** Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada pregunta del cuestionario, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

**Las categorías a evaluar son:** Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Preguntas	Observaciones
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	



8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	

Evaluado por: \_\_\_\_\_

C.I: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN  
PAUTA DE REVISIÓN DE PLANIFICACIÓN DE CLASES**

Yo, \_\_\_\_\_

Cédula de Identidad N° \_\_\_\_\_ de profesión \_\_\_\_\_, ejerciendo actualmente como \_\_\_\_\_, en la Universidad \_\_\_\_\_.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento, a los efectos de su aplicación al doctorando tesista Juan Eduardo Ortiz López.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				

Amplitud de contenido				
Redacción de los Ítems				
Claridad y precisión				
Pertinencia				

Santiago, \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del 2015.

\_\_\_\_\_  
Firma

## Anexo 10

### Formato de Consentimiento Informado

Estimado (a) Estudiante:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su colaboración con la finalidad recoger información directa para la investigación doctoral que se realiza en los actuales momentos, titulada:

#### **La dimensión didáctica en la construcción de la dientidad docente en estudiantes en prácticum**

Esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el grado de Doctor en Educación.

La participación es voluntaria y su colaboración de gran relevancia para este estudio, puesto que se pretende observar competencias relevantes para un futuro (a) docente que enseñará una lengua extranjera. Los resultados son anónimos y con fines científicos, por lo que su identidad será resguardada asignándole un número.

En el caso de requerir mayores detalles respecto de este estudio y sus resultados, puede escribir directamente al investigador al correo [juaneduardoortiz@gmail.com](mailto:juaneduardoortiz@gmail.com).

Agradezco de antemano su colaboración,

Juan Eduardo Ortiz López  
Doctorando  
Universidad Autónoma de Barcelona

Santiago, Noviembre de 2015

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Este documento se firmará en dos ejemplares, una copia quedará para usted y la segunda copia para el investigador de este estudio, Juan Eduardo Ortiz López.

Nombre del Participante: \_\_\_\_\_

Firma del Participante: \_\_\_\_\_

Santiago de Chile, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2015

## Anexo 11

### Transcripción Grupo Focal de Practicantes

Moderador: Ya ya chicos bueno como les decía esto esta enmarcado en una investigación mia personal que tiene que ver con la obtención de un grado académico que e smi doctorado, y tiene que ver con los fenómenos didácticos que ocupan los estudiantes en la sala de clases por alumnos en práctica. Ya? Por lo tanto, como les contaba, recién, esto, eh, lo que me interesa averiguar es son cuales, son cuales son las razones detras sus elecciones, más que nada. Ya? Eh, como les contaba, el anonimato se mantiene, solamente tiene un fin científico, un fin académico, no hay ningún otro fin, de penalización ni de nada. Ya, para que estén tranquilos con eso, y la idea es que acá más que nada aquí sea una conversación, que ustedes puedan ir respondiendo las preguntas sin que yo les obligue sino que de

manera al azar, den su opinión en relación a lo que les va pareciendo, si hay alguno que no esta de acuerdo con lo que dijo el compañero también se puede hablar entre ustedes así que no hay problema con eso. Entonces, mi primera pregunta es a su juicio, son solo 7 preguntas, pero entremedio les voy haciendo otras, cuáles son los aspectos claves de una clase en términos generales o lo que ustedes consideran que es clave.

Ao 1: Warm up.

Moderador: El warm up.

Ao 1: Sí, que principalmente establece la motivación de los alumnos, es como la parte crucial digamos de enganchar a los alumnos con el tema de, de la clase.

Ao2: se refiere solamente a los pasos de cada clase? O...

Moderador: claro, puede ser por ejemplo, el tema con los materiales, los pasos de la clase, los contenidos... puede tener que ver también con el clima de aula...

Ao2: yo pienso que lo esencial es el lesson shape. No podemos básicamente agarrar un contenido y enseñarlo sin estructurar como la vamos a presentar, como vamos a dar esa práctica, como vamos a ver si adquirieron los contenidos o si los enseñamos bien o que hay reforzar por ejemplo. Creo que también tenemos que tener en consideración que lesson shape, que queremos nosotros para esa presentación porque puede variar de acuerdo a los objetivos.

Moderador: Mhmm...

Aa1: para mí son los estudiantes porque yo trato de girar todo en torno a ellos a lo que necesitan, a sus características, entonces, de acuerdo a lo que ellos son , eh, guío mi clase. Hay pasos que todos conocemos que son las estructura de la clase y eso se va a mantener así pero la forma en la cual yo lo llevo a cabo depende de los alumnos en sí.

Aa2: Depende del contexto en que se da la clase porque yo he tenido la experiencia de estar en diferentes colegios en el principio y primero, eh, estuve en un colegio municipal, y ahí los estudiantes era imposible hacer eh actividades didácticas en la que los estudiantes participaran porque había que tenerlos ahí como en sus puestos, y no podían participar mucho, en cambio ahora en el colegio en el que estoy ahora se puede hacer de todo. Los estudiantes participan y los estudiantes preguntan,

hacen de todo, entonces depende del contexto primero y después se puede aplicar diferentes métodos.

Moderador: mmmmm

Aa3: yo acá de acuerdo con mi compañera el contexto es super influyente de acuerdo como con la clase y todo eso, y también yo creo que tiene que ver, eh, el asunto de , igual me puedo desviar un poco, del profesor guía de como ellos estuvieron acostumbrados al tipo de clase, a las actividades, y como uno imparte el cambio. A veces los chicos están tan acostumbrados a un tipo de clase que uno le cuesta como establecer su propio ritmo, su propio tipo de actividades, algo más dinámico les cuesta porque están acostumbrados a escribir, a leer, a traducir, entonces, eh, yo creo que lo mas influyente también es como adaptar a los chicos a forma de enseñar, también, y ahí influye también el asunto del warm up donde uno engancha a los chicos y de ahí ver cómo va fluyendo la clase en sí. Es como bien difícil adaptar todo un proceso, por ejemplo, nosotros nos tocó la práctica el segundo semestre. Es difícil venir de un proceso en que estuvieron medio año con una forma de clase y después engancharlo con otra distinta, y que generalmente puede que no calcen las dos, tu forma con la anterior. Eso.

Moderador: ud quería decir algo.

Aa4: yo creo que 4:40 [...] debería hacer una distinción entre todas las cosas que influyen dentro de una clase. Que, primero es el contexto, que como vamos a planificar, como van a ser las elecciones de los materiales y del contenido en sí. Estaría, considero super importante lo que dicen las chicas en cuanto a considerar el contexto y la preferencia de los alumnos como para poder uno adecuar a ellos los contenidos todo lo que uno quiera enseñar pero adecuado a ellos. Porque no va a ser igual en el colegio de pedrito que en el colegio de Juanito, van a ser mucho muy distintas las realidades.

Moderador: hm hmhhh

Aa5: yo creo que es super importante para nosotros como profes el momento final de la clase para que podamos chequear si el objetivo fue alcanzado o no, en su totalidad o a medias y ver que pdoemos seguir preprando para las próximas clases para completar el objetivo de la lección al final.

Moderador: hm mmm

Ao2: Yo creo que en síntesis está todo ligado, todo conectado, porque, por ejemplo, él decía que el warm up es importante, y sí es importante porque es la forma que tenemos de engancharlos, de despertarlos o apaciguar un poco los ánimos adentro de la sala, tal vez tiene que ver el contexto, las características, el cierre que también es super importante, y lo que decía yo que es el lesson shape que es como va a ser la estructura de la clase, no necesariamente va a ser PPP, puede ser una past paced lesson o dependiendo de lo que queremos alcanzar. Yo creo que está como todo super conectado.

Moderador: hm hm mmm

Aa6: Sí, yo creo lo mismo. Yo creo que la clase tiene que estar estructurada con algo que son las tareas, las actividades, pensadas en el grupo de alumnos, en el contexto, cada necesidad que ellos tienen para poder involucrarlos a todos. Que tenga un inicio, un desarrollo, y un cierre. Creo que es importante.

Ao3: yo creo que todos los pasos de una clase son importante, no creo que haya uno más importante que otro. Lo que si va a depender de como nosotros planifiquemos, las características de los alumnos es bien importante conocerlos, la opinión de ellos, por ejemplo eh, que, como les parecen las clases que está dando el profesor tutor o del profesor del liceo. Y, no se, conocer las opiniones, los sentimientos que ellos tienen también en cuanto a las clases que reciben, a la formación que están recibiendo. Entonces es como que por ejemplo nosotros sabemos q muchas metodologías pero al final no es que vayamos a usar una metodología sino que vamos a usar distintas metodologías en distintos momentos de la clase, entonces al final es una mezcla de metodologías e igual lesson plan va a guiarte dependiendo del contexto en que nos encontremos.

Moderador: hm hm mmm. Y al clima de aula le ven algún tipo de importancia, es como una factor clave también?

Aos: sí.

Moderador: Qué tan importante podría ser?

Ao2: yo creo que el clima de la clase puede hacer que tu clase sea exitosa o hacerla un fiasco. Porque puede que tu hayas planificado con las características de tus

alumnos preparado material y tengas todo bien planificado, las metodologías que puedas utilizar, pero si no hay una buena relación, o no se formó una buena atmósfera, un clima apropiado adentro de la sala, puede que la clase que estaba perfecta como digna de grabarla para postular a un portafolio o algo así, sea un desastre. Yo creo que a muchos nos ha pasado también que de repente, a mi me paso en la práctica , de repente preparaba clase yd ecía no si esto me va a salir perfecto porque es lo que les gusta a ellos, si los conozco, llegaba y no era como yo esperaba que saliera porque también tenía que ver el tema de la atmósfera. De repente están medio eléctricos, a veces medio depresivos, otras veces están completamente idos, entonces yo creo que es crucial el tema de la atmósfera, del clima adentro de la sala.

Moderador: hm hmmm

Aa3: Sí yo también considero lo mismo. Igual influye de manera distinta. A veces una prepara una clase como super simple o dice ya esto porque hay que pasarlo y resulta que los chicos enganchan y no se po, se genera un buen clima. Y a veces toca también ver que uno tiene la pedazo de clase así super bien armada y los chicos están como que no, en otra, hay que cambiar un poco la clase o hay que empezar a adaptar de improvisado y ver qué resulta mejor que otra cosa. Yo creo que es super importante. Influye mucho en el transcurso de la clase y también viendo el contexto hay cosas que uno no puede tratar en clases porque pueden generar un clima más denso.

Moderador: y qué hacen uds cuando tienen que controlar esa atmosfera por ejemplo? Como lo hacen en genral?

Aa2. Yo creo que en general como profesores tenemos que mantener la calma y ponerse un pco en el lugar de qué está pasando porque de repente tienen ferias científicas entonces se revolucionan un poco más porque tienen otras actividades, entonces su mente está en eso. O por ejemplo tienen que entregar un trabajo de arte más rato y están ocupando su cabeza pensando en eso. Yo creo que uno tiene que bueno conversar también, si uno también puede hacer como un chequeo de qué está pasando, por qué están tan habladores, por que están tan activos, y quizás también cambiar un poquito la actividad, o sea, hacerla un poco más activa y hacerlo mucho



mas participativo para que ellos se inmiscuyan en lo que uno está tratando de entregar.

Ao2: Entre las opciones tenemos como gritonearlos (risas) o como dice la Dany, intentar descubrir por que tienen esa actitud porque siempre hay algo , siempre se comportan de cierta forma porque hgay algo que está pasando.

Aa5: como decía ella, también nosotros como profes tenemos que tener también la capacidad, la habilidad de poder dar vuelta las cosas, por ejemplo, no se, mi clase va a estar enfocada en gramática pero los chicos están con la mente en otro lado por un ttrabajo de arte, tenemos que ser capaces de cambiar esa clase, y darle foco, ser capces de utilizar la gramática pero hablar del trabajo de arte. Entonces, como mezclar las dos cosas, cosa que ellos puedan tener la cabeza en inglés ene ste caso y también en el trabajo de arte.

Moderador: mmmmm. Otra pregunta chicos. Qué aspectos tienen ustedes en cuenta en la planificación de una clase, cuando se sientan a planificar.

Ao1: Las características de los alumnos.

Moderador: eso es lo primero?

Ao3: sí, sus gustos como decían acá , si saben, bueno, es que de hecho por eso es importante que en un principio uno se dedique a conocer a los alumnos profundamente, sus gustos, sus hobbies, sus problemas, etc, y entablar una relación de confianza para despues ir a planificar digamos, y poder hacer buenas clases.

Aa5. Yo creo que el contexto, por ejemplo, a mi me pasó que un quinto tuve que pasar la unidad de familia y es un colegio vulnerable , entonces no les podía pasar esta es la mama, este es el papa, la familia perfecta con los alumnos, si ellos no tienen el modelo de mamá ni papa, entonces como decía el conocerlos bien, adaptar y hacer las clases lo mas reales para ellos y, está bien, uno tiene que pasar la familia, pero también mostrarles que la familia no es siempre la mamá y el papá, ni hermanos.

Moderador: en relación a eso mismo, ud propone justamente el tema de que hay diversidad de familias, pero también hay montones de diversidades, como lo hace uno para planificarla, como lo hace uno para hacer sus clases pensando en esa diversidad de los alumnos, cómo lo hacen.

Ao2: A mi pasó en ocasiones también que de repente tenía ciertas ideas, no se, iba en la micro y que voy a hacer en la próxima clase o como lo voy a hacer funcionar y de repente tenía la idea lista en mi cabeza pero al momento de planificar pensaba puede que esto no sea muy apropiado porque es un colegio católico por ejemplo. Y ahí ya tenía que cambiar cosas o modificarla en función al contexto del colegio y de la sala de clase. De repente si quería tratar cierto tema durante la clase pero después me daba cuenta que podía ser un tema sensible para ciertos alumnos que yo creía, tenía que cambiarlo no mas.

Ao2: yo creo que también depende de la edad de los niños porque si son de básica obviamente que ellos todavía no tienen un criterio muy bien formado pero si son ya de media tal vez esos temas por ejemplo de la familia, bueno, la diversidad en sí es importante como objetivo transversal pero por ejemplo los niños de media ya tienen un criterio más formado entonces uno se fija más en el contenido, si tengo cierto tipo de material para hacer cierto tipo de actividad, la disponibilidad que tenga también el profesor también del liceo o el colegio para llevar a cabo las actividades que voy a planificar.

Aa2: Bueno, en mi experiencia, yo tuve dos cursos y en uno me enfocaba en el estilo de aprendizaje que tenían los estudiantes porque por ejemplo en el segundo medio ellos aprendían más gramáticamente. Y también probé hacer actividades didácticas pero no funcionaron porque sus características no eran acorde a ese tipo de actividades. Por ejemplo, una vez hice un juego y al final se picaron y no funcionó., entonces ya dije ya mejor mejor voy a empezar a hacer las actividades de esta forma y funcionó súper bien. En cambio en el otro curso, ellos tenían energías, tenían las ganas, y se pudo hacer al final. Entonces considere esas características de ellos y planifique las siguientes clases acorde a lo que ellos, en la forma que ellos mejor aprendían. Entonces, al final, lo que más importa son las características de los estudiantes. O sea, como ellos aprenden mejor. Eso sería como el principal paso para poder uno hacer una clase.

Ao1: también tener en cuenta los materiales o los recursos disponibles (alumnos asienten). De repente uno tiene buenas ideas pero a veces no están los recursos y hay que tratar de buscar la mejor manera para hacerla funcionar.

Aa3: Y también considerar los conocimientos que los propios alumnos tengan en base a lo que uno va a tratar. Porque se estima que los alumnos de séptimo básico sepan tal cosa, X materia, pero la verdad es que cuando uno está en el liceo, o sea, según el colegio, en realidad uno se da cuenta que aquellos que los alumnos deberían saber no es, entonces de esa manera había que adecuar las actividades y adecuar todo en base a los alumnos.

Moderador: y hay algún tipo de método o algún tipo de principio didáctico que ustedes consideren en particular al momento de planificar, como en el momento a priori lo piensen y que en base a eso articulen la clase?

Aa2: Por ejemplo yo, en un principio comencé a tratar de usar la metodología del total physical response. Pense que era una, bueno, que a mi me gustaba mucho como metodología, la encontraba super entretenida, y que los alumnos pueden aprender como muchas cosas a través de ella. Pero después me di cuenta que no era la única, o sea, ya sabía que no era la única, pero como que me pegué un poco con esa y trataba de hacer muchas cosas solamente con esa. Pero después empecé a incluir otras como task based instruction, o CBI, y ahí como que empecé a hacer como un “mixture of” métodos. Empecé como a hacer una combinación de todas esas metodologías, y por ejemplo hacía el warm up con algo de TPR, después hacía otra cosa pero con algo de así un “mixture of” de todo para poder hacer clases como más entretenidas.

Aa1: yo creo que la clave está en eso, como que en probar todo y de ahí ver qué resulta mejor. Porque a mi me ha pasado que hay actividades que me resultan super bien, los niños enganchan, y trabajan y todo bien, pero tampoco puedo abusar de eso, entonces por lo mismo trato de buscar distintos tipos de metodologías para ver con cual enganchan, y cuando ya se cuáles son, irlas turnando para que nunca deje de ser algo atractivo para los niños.

Aa5: Claro, y además que de esa manera como dice acá la niña, no resulta monótono también para los alumnos ver siempre el mismo tipo de tarea o actividad. O sea se encarga de ir cambiando cada, todas las clases, hacer diferentes dinámicas, didácticas, o actividades por ejemplo, el alumno va estar yo creo mucho más motivado.

Ao1: Sí yo creo que cuando hablamos de una clase didáctica incluir también distintos tipos de dinámica, yo creo que también en cierto modo yo creo que igual todos apuntamos a una metodología que quizás no sabemos bien qué estamos haciendo pero inconscientemente recurrimos a eso. Por ejemplo, estar mezclando distintos tipos de approaches, muchos los hacemos inconscientemente y eso surge por las necesidades que tenemos como profesores dentro de la sala... Y eso ... (risas)

Moderador: ¿creen ustedes que ha habido alguna presión externa a ustedes para utilizar un determinado tipo de método en la planificación que, no sé, se les obligue de parte del profesor guía, o del supervisor, o el director, o el jefe de UTP, que alguien les diga, yo necesito que tú planifiques en base a este tipo de método?

Aa2: Yo creo que hay dos tipos de presiones. Una es la que uno tiene en la universidad que te dice no use la gramática tan explícita y la que tienes en el colegio que tú ves a tu profesor guía usando solo gramática. Entonces uno llega a la práctica y tiene estos dos modelos y no sabe qué hacer. Entonces, para tener buena nota en la universidad uno tiende a hacer otras actividades pero de repente no la puedes aplicar en el colegio. Entonces, uno solo lo ve cuando esta solo, solo en la sala, en el aula, es la única vez en la que por lo menos yo he podido no incluir la gramática. Entonces la presión yo encuentro está de los dos lados. Y uno va a elegir en base a lo que uno considere mejor también.

Aa1: Sí, en esta etapa yo encuentro que había mucha influencia del profesor guía. El profesor guía a uno le muestra las planificaciones y le dice tú puedes hacer esto, o esto otro, el profesor dice así, no sé, esto no lo hagái así, enséñales primero la gramática, porque con la gramática van a poder entender esto. Entonces, en vez de uno hacerlos deducir la gramática de toda la parafernalia que uno prepara, no, primero la gramática y después todo lo demás, así como más fácil. Entonces uno tiene todo ahí tal cual como lo dice la compañera, que a uno le enseñaron de una forma pero ya en la práctica te exigen otra... volver a rearmar todo para hacer como lo más fácil para los chiquillos en vez de hacerles algo más didáctico.

Ao1: yo personalmente no he sentido ninguna presión ni de la universidad ni del profesor guía ni del profesor tutor. He tenido libertad en el liceo para hacer las clases como yo he querido.

Ao2: Quizás la única presión que por lo menos en mi caso yo tuve era que el formato de la planificación que nos pasaron era PPP, y eso era como lo único, pero era modificable, o sea,...

Aa4: Yo la presión que tuve fue que la profesora me entregó contenidos gramáticos para enseñar. Entonces tenía que apegarme cien por ciento a la gramática y tenía que ver como eh como aterrizar eso a algo que sea contextualizado. Entonces, igual es difícil, porque como decía acá mi compañera, en la universidad nos dicen una cosa, y después en el colegio nos dicen otra. Entonces uno tiene como una ensalada (risas), tiene como un revoltijo en la cabeza, y no sabe qué hacer, cómo aplicarlo después porque los estudiantes no tienen, no están acostumbrados al tipo de metodología que nosotros queremos aplicar. Entonces hay que adaptarse a lo que ellos saben, o como ellos trabajan, y ahí después planificar. Entonces es complicado también.

Aa5: A mi me pasó al revés, porque hice práctica un año entero, no, dos años en el mismo colegio, y un año tenían un profe que era super joven y trabajaba mucho hablar con los estudiantes, hablaba todo el rato en inglés, hacía actividades orales, y después cambiaron al profe y lelgó una profe que me decía, mira la planificación es así, tenís que seguir estas reglas, y era solo gramática, puro traducir. Y ellos mismos me decían, profe esta profe nos hace puro traducir, así no aprendemos nada, queremos al otro profe, profe háganos clases como el otro profe porque así no se aprende, que voy a aprender, los verbos, vocabulario suelto, pero no voy, no puedo hablar. Entonces también estamos como en esa disyuntiva pero yo creo que se da más con los profes que son más como de la vieja escuela (risas). Sí, como que viene con esa idea de que tiene que aprenderse las listas de verbos, y vocabulario, vocabulario, vocabulario. Porque el otro día yo hablaba con otro profe más joven y me decía, no, si lo importante ahora es que sean capaces de comunicarse y de hablar. No importa que no sepan así como a lot of vocabulario pero que sean capaces de comunicarse o de expresarse básicamente.

Moderador: y a alguno le ha pasado que de repente ha optado por algún determinado método pero porque siente que ese es el método con que se siente cómodo como para trabajar así, o como que no porque hubo una presión externa.

Por ejemplo, en el caso de ustedes mencionan de la gramática y eso, pero quienes han optado por eso de manera personal, sin esa presión externa, les ha pasado?

Aa3: Yo siento una adicción (risas) al task based, yo creo que ese método a mi me gusta mucho porque tiene que mucho que ver con el tema de hacer a los niños trabajar, material autentico, ponerlos a ellos en la situación que para mi lo mas importante yo creo como decía ella antes es que se comuniquen usando el idioma porque uno nunca sabe si el o la niña va a estar afuera en un tiempo en adelante y va a ocupar el idioma, y si yo puedo ser una ayuda para eso mejor. Entonces por eso yo ocupo muchas veces ese método porque creo que se puede sacar provecho a las habilidades de los alumnos en cuanto a la comunicación.

Moderador: mmmmm hhhmmm. Alguien más que le pase algo parecido? Con otro método?

Aa4: es que lo intente (risas) pero no se pudo, porque apliqué, no sé, les hice una actividad con música, y funciono todo, pero luego la profesora dijo “hay que pasar materia con gramática”. Entonces no se puede. Cuando hay profesores supervisando, que están ahí, no se puede mucho. Entonces yo creo que... yo digo, ya, es mejor cuando sea profe, ahí voy a poder aplicar eso.

Ao2: A mi me pasó en un principio que igual tenía la idea como de este communicative approach, o intentar hacerlo así como buen natural y todo, pero pasó que en la realidad tenía la mitad, bueno, tenía como unos diez estudiantes que sí tenían un nivel por sobre el resto del curso, se notaba, era evidente, y otro que en realidad no manejaban mucho los contenidos y tenían un error sistemático y no eran capaces de desempeñarse en el año. Y por eso opte por un lexical approach y me enfoque mucho en vocabulario y me enfoque también mucho en como en unidades, como en unidades del idioma por así decirlo. Y trate como incluir como plataformas virtuales para obtener vocabulario, oraciones y cosas así, y me funcionó. Los alumnos que eran como, que estaban más como más desmotivados con esta cosa de no poder comunicarse o de no poder entender nada de lo que decía el profe, al tener como que estos pedacitos del idioma por lo menos lo entendían. O sea, había también algunos que tenían mucha intención de comunicarse pero no tenían con que llenar tampoco esos vacíos, por decirlo así. Entonces igual me vi envuelto en

una situación de como que debía utilizar porque siento que debí usar el communicative pero estaba siendo más exitoso el lexical, y nopté más por el lexical, pero igual traté de incluir otro tipo de metodologías entremedio, como para no dejar a los que sí tenían un nivel más alto de inglés trabajando en vocabulario solamente.

Moderador: algún otro método?

Ao1: Yo por ejemplo usé mas content based instruction e incluí materia que ellos habían visto en historia o lenguaje por ejemplo con el tema de los generos literarios. Yo creo que especialmente para el tipo de el alumno que yo tengo o tenía funciona porque ellos tenían super poca exposición a la lengua porque la profesora hace las clases y creo que en un ochenta por ciento en español. Y también se ve mucha gramática, traducción, entonces como ellos no están acostumbrados a escuchar el inglés primero, pero por ejemplo cuando ellos escuchan algo que es familiar para ellos, con contenidos que ya han visto en otros ramos, se les hace más fácil, no es necesario estar traduciendo. Por ese motivo yo use ese método. Y funciona.

Moderador: Y hay algún método de la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el que ustedes se sientan mas cómodos. Algunos ya han hablado un poco de eso que fue saliendo, que los haga sentir mas comodo, como que hay algo ahí que le dice, no yo con este tipo de método me siento comodo, tranquilo, y me es fácil trabajar.

Aa2: Bueno yo me siento muy cómoda con las metodologías que tienen que ver mucho con la acción con el movimiento. O sea, si tenemos que bailar, o si tenemos que cantar, y tenemos que hacer cosas que sean mas .... Quizás sea mejor profe de niños chicos, o sea, que tenga que hacer cosas que sean muy dinámicas y hago que participen mucho. Como que soy como “Cachureos” haciendo clases (risas)... Eso me gusta mucho porque me muevo.

Ao2: Yo creo que no tengo como una metodología que me haga sentir mas comodo en particular, pero si pienso que me hacen sentir comodo en el momento en que estoy frente a los alumnos, realizando la clase. Porque me ha tocado también que a lo largo de la práctica y las clases que he hecho, he utilizado métodos distintos, y me ha hecho sentir como por mas que nada por como responden los alumnos a ese tipo de metodología. Pero así que como que me sienta comodo con alguno, no. Ah, y

quería agregar algo también de la clase solamente en inglés. Bueno, yo cuando entre a hacer prácticas, como que, a intervenciones más serias por decirlo así, trataba de hablar mucho inglés, de hecho, hacía la clase completa en inglés, porque es también lo que nos dicen, que inglés tiene que ser en inglés, pero la realidad igual me di cuenta que es un factor no se como emocional o algo así que cuando yo hablaba inglés, solamente en inglés, en un colegio que yo sabía que todos me entendían, de cierto modo igual formaba una barrera con mis estudiantes porque siento que la lengua materna es algo que produce cierta conexión, que compartimos, que es algo más allá que una forma de comunicarse, que se que nos identifica a todos, entonces cuando yo empecé a hablar en español con esos mismos alumnos que hablé siempre en inglés sentía que ellos .... Mas conmigo y podría como establecer un poco mas como una relación como mas cercana. Claro. Con ellos. Pero si yo hablaba inglés ellos me veían mas como el profe de inglés que habla inglés no mas. Le entendemos, si no hay problema, pero si sentía que había una.... Es que el colegio igual era un colegio bilingüe entonces era que me entendían todos pero yo también entre con la idea de solamente inglés si me entienden, maravilloso, pero me daba cuenta de esa barrera que se establecía. En el colegio igual me di cuenta de eso ahora, que igual yo hablaba inglés solamente y también muchos dejaban de acercarse a mi o a preguntarme cualquier cosa porque sabían que yo les iba a responder en inglés, y que quizás no entendían, o no querían escuchar solamente el inglés. Entonces igual es importante meter la lengua materna ahí como elemento no se de interrelacionarse con los alumnos.

Moderador: y si se tuvieran que identificar con algún método pero mirando lo que ustedes hicieron, no como idealmente con lo que uno pretende hacer una clase, sino como realmente con lo que se hizo. Mirando eso, qué método sería ese.

Aa3: Task based instruction, porque durante toda la práctica los hice trabajar, trabajar, trabajar, y al hacer clases, obligatoriamente tenía que primero enseñarles la gramática y después tenían que aplicar aplicar aplicar, ponerles guías, hacerles actividades que trabajaran en parejas, en grupo, en grupo no funciono mucho porque se picaron y... pero funciono. Igual, o sea, relacionado con la pregunta anterior, igual



me sentí igual cómoda lo ocupé más que otros métodos. Entonces, es como más fácil.

Moderador: hmmmhmmm

Ao1: Yo creo que igual task based instruction porque es el que más funcionó, cual es la pregunta?

Moderador: Mirando bien la práctica, que método fue más preponderante en su uso real, el uso de verdad en la sala.

Ao1: De acuerdo. Lo que pasa es que igual los alumnos con lo que yo trabajé este semestre igual son un liceo vulnerable y ellos no tienen mucha disciplina para trabajar o en toda la clase, respetaban muy poco a la profe, prácticamente ella quedaba hablando sola en la clase y todos los alumnos estaban conversando entre sí, no tenían motivación para trabajar, entonces lo que yo quise hacer fue como acondicionarlos, por cada trabajo que se hacía se ponía una nota, una nota acumulativa, y esa fue la única forma en la que ellos empezaran a trabajar. Fue al comienzo pero después ya se habituaron y empezaban a hacer los trabajos y las tareas las clases sin hacer ya .....????? que se creó a partir de ese condicionamiento. Eso fue lo que pasó en task based instruction.

Aa3: En mi caso, fue casi cien por ciento o sea traté lo que es la enseñanza aprendizaje, con los alumnos, por un tema de que ahí en ese establecimiento, la profesora guía permitía solo ese tipo de enseñanza, emm, por dos cosas. Una que ella decía que los niños no sabían nada por lo tanto cambiando el sistema tampoco iban a aprender más. Yo probe otros tipos de técnicas en muchas clases y los niños la verdad es que sí entienden. Por ejemplo, cuando entré ahí la profesora no hablaba en inglés y me decía si tu hablas en inglés no te van a entender, les hablé en inglés y los niños sí entienden, entonces ellos pueden mucho más. A todo esto es un colegio vulnerable también.

Moderador: por ejemplo, que le decía ella que tenía que hacer usted.

Aa3: Ok. Ella me decía que tenía que hacer por ejemplo una unidad gramatical, actividades, completar oraciones, y eso. Por qué, porque hacer actividades en movimiento, los niños como algunos son desordenados en séptimo básico, los chicos se salen de lo que tienen que hacer y empiezan a hacer otras cosas. Entonces para

mantener el orden, ella prefería que tenía que ser así. Entonces así estaban todos tranquilos, y en paz po, la mayoría del tiempo tranquilos, desarrollando lo mismo de siempre.

Moderador: pero usted noto que sí había otras opciones también.

Aa3: Sí. De hecho, los niños cambian, el hecho de hablar todo el rato en inglés realmente sí entienden, entonces la profesora netamente los subestimaba. O me decía, Viviana esto es demasiado algo los niños no lo van a hacer, esto es una pagina completa por ambos lados lo van a tener que hacer de a dos. Pero por que si esto fácil, y se los entregué y lo hicieron. Entonces yo creo que a veces hay que probar diferentes cosas con los alumnsos y no porque sean colegios quizás vulnerables o de integración como el mío, yo creo que no por eso hay que dejarlo de lado, yo creo que cuentan con las mismas capacidades que cualquier otro alumno...

Aa2: No hay que estar como predispuesta a que no van a poder sino que confiar en que sí...

Aa3: Sí, en este caso fue como netamente no, yo no le hablo inglés porque ellos no entienden nada de inglés, y de hecho, cada unidad era de alrededor de dos meses. Por ejemplo las wh-questions fueron dos meses, hasta yo me aburría de las clases porque era mucho, y los niños también. Entonces, claro, como hay algunos niños que pertenecen al PIE, ellos necesitan más tiempo entonces como que esta un poco desequilibrada la cosa, porque los niños que están bien se atrasan y los otros en cambio tampoco presentan ningún adelanto porque siguen igual atrasados.

Moderador: Alguien mas le paso algo así, similares que el profesor le dijera, no mira, estos niños no aprenden, tu haz esto. Que los oblihgara a abordar la gramática por ejemplo de alguna determinada manera, les pasó algo así?

Aa1: Yo creo que siempre pasa y en mi caso, no fue sólo lo de la gramática sino también que yo las primeras partes y los finales de las clase siempre los hacía en inglés, entonces me dijo no hay que partir la clase hablando tanto inglés porque los chicos se pierden, entonces yo les daba instrucciones con gestos y todo y los chiquillos entendían, pero no, era como lo malo es que partiste hablando inglés todas las clases, entonces bueno que hacía yo, escogía una clase que veía mas o menos sencillita, o bien fácil de entender, y la hacía toda en inglés y lo demás lo hacía todo

en español o iba intercalando , todo en inglés en la despedida, o en español, a la otra vez el saludo en español, y ahí iba cambiando como se llama pregunta respuesta, cosa que después ellos se fueran acostumbrando pero como que tienen el temor de no hablar en inglés porque como que ellos no entienden, si nunca le hablan en inglés es obvio que no van a entender nunca,

Aa4. A mi tocó una profesora que me dijo no les hables en inglés. Así... con el octavo, no les hables, porque empecé a hablar y se acercó y dijo no les hables en inglés porque no te van a entender.

Ao1: a lo mejor ella no entendía (risas)

Aa4: A lo mejor. Pero igual fue como chocante porque estamos en la clase de inglés y deberíamos por lo menos pasarles audios y entenderían algo, entonces como que no corresponde tampoco.

Aa1: De hecho a mí me pasó algo así como tragicómico que donde yo le hablaba en inglés a los chiquillos , se me acercó una niña y me dijo profe no hable en inglés porque el profe no entiende. Pero lo estaba diciendo en tlla pero eso me da a entender que el profesor nunca habla en inglés po. De hecho yo creo que lo he escuchado hablar en inglés super pocas veces, cuando le preguntaban profe como se pronuncia eso? Tanto tanto... Entonces fue como....

Moderador: y alguno prefirió usar la gramática de algún modo en especial porque se sintió cómodo haciéndolo de esa manera, por ejemplo que haya dicho, no yo voy a pasar la gramática deductivamente porque me siento cómodo haciéndolo así, porque o lo quiero hacer, no porque alguien me dijo, porque lo que yo los escucho es que finalmente existe esta presión externa del profesor guía en que le dice tu tienes que trabajar así y por otro lado nosotros les decimos en la universidad, ustedes tienen que trabajar de esta otra manera. Entonces, están esas dos como fuerzas, cierto? Luchando. Hay alguno que ya estando en el medio de las dos fuerzas dice me da lo mismo esta y la otra yo voy a hacer lo que yo quiero, y yo me siento comodo enseñando de esta manera. Les pasó algo así con alguna cosa?

Ao2: A mi me pasó con la gramática que cuando tenía que enseñar como tema sgramaticales o estructuras, lo hacía implícitamente siempre, como que ahí era una serie de oraciones, y trataba de hacer las oraciones nos e con cosas mas populares,

que todo el mundo conoce, utilizaba personajes de juegos, o utilizaba a artistas pop como lady gaga esas cosas. Y me funcionaba o sea, ya el hecho de que no estuviera escrito en la pizarra por ejemplo producía cierto interés. .. y miraban las oraciones y pueden que no las hayan entendido completamente pero si ellos también manejan ciertas categorías de la gramática entonces por ejemplo ellos sabían que era un verbo, sabían que era un pronombre por ejemplo, y las miradas que ponían en común, ponía unas distintas y se daban cuenta cuáles eran las que tenían cosas en común y cuáles eran las que no tenían nada que hacer ahí. Y a partir de eso se iba desglosando y ahí les presentaba la estructura gramatical. Entonces mejor para que ellos supieran que lo que estuvieron haciendo todo el rato era lo que yo quería enseñar de manera indirecta. Y funcionaba eso, me funcionaba más que explicarlo como ya hoy vamos a ver la voz pasiva. Entonces también eso puede haber sido una presión, que cuando me iban a supervisar y tenía que escribir los objetivos y tenía que poner también la estructura de la clase poniendo el contenido, por ejemplo si tenía que enseñar cosas de voz tenía que poner passive voice. Pero igual me opacaba un poco el tema de enseñar la gramática implícitamente porque ya estaba escrito passive voice en la pizarra. Entonces muchas veces traté de obviar un poco cuando no me iban a supervisar yo borraba esa parte hablaba de ese objetivo general pero no mencionaba el contenido en particular porque o si no me iba a perjudicar al momento de tratar la materia implícitamente. Y funcionó. Más que dándole la fórmula diciendo así o así tu pones el sujeto, después el verbo, después el pronombre, bla bla bla...

Aa1: A mí me pasaba lo mismo, a pesar de todo lo que me dijo el profe, le pasaba primero un listening o un Reading, siempre lo mismo, un listening o un Reading o una canción, listening sacado de internet, cualquier cosa y que después a ellos le preguntaba, no sé, que vieron ahí que, si eran los verbos, que consideraban de que estaba hablando, ya, que pasó, cuando pasó, en el pasado, ya el pasado tanto, como vieron que se ocupaban los verbos en pasado, y ahí ellos lo iban sacando, después la estructura, a pesar de que me decían que lo hiciera al revés, yo igual lo trataba de hacer de esa forma, y me resultaba mejor porque los chiquillos se ponían, si el texto

era fome, se ponían a bromear sobre el texto y al final igual se ponían a sacar deducciones. Siempre se puede sacar deducciones.

Moderador: Muchos hablaron también del tema de como hacer las clases mucho mas interactivas, más dinámica, pero se encontraron con obstáculos, que obstáculos se encontraron además del profesor en sí, hubo algún otro obstáculo.

Aa3: A mi me pasó que yo una vez quise hacer un memorice, e hice cajas gigantes para que todos pudieran verlo y todo, mi clas era como de 45 y esto fue justo un dia que me fueron a visitar. El tema es que como ya era el fin d ela clase la mitad del curso participo y la verdad es que yya me quedaba poco tiempo, entonces mencontro el profe que eran demasiados alumnos, y eso igual tiene que ver con un interés, porque o sino pueden hacer ttrampa, pero legalmente la idea era que pudieran aplicar lo que sabían de una manera divertida,

Ao2: Yo creo que uno d elos obstáculos era como estaban condicionados a trabajar los estudiantes. Porque por ejemplo me acuerdo que en una clase yo los , era un curso grande, de cuarenta y cinco estudiantes, y los hice trabajar en grupo porque en general la atmosfera entre ellos era super buena, era muy positiva, todos sí se llevaban muy bien con todos, no había algún alumno discriminado, o bando que pegaban contra los alumnos, nunca pasí eso, y me acuerdo que los agrupé, pero como que de cierto modo los engañé porque les dije que íbamos a hacer un juego y le spase papelitos con sus nombres, lo anotaron, entonces ellos estaban como destinados a pertenecer a un grupo y no podían cambiarse de grupo porque el amigo estaba en el grupo de al lado. Al final quedaron todos, el curso quedo revuelto en grupos de siete personas mas o menos y me funcionó la dinámica de grupo, pero tomó mucho tiempo porque no están acostumbrados a trabajar en grupos, y yo l pregunté a la profe que por qué no trabajaban en grupo si el curso particularmente reunía las características para poder hacer trabajo grupal, y que puede que los estudiantes que tenían mejor desempeño puedan ayudar a los que les costaba más, y ella me decía que no lo intentaba nunca y se que podría funcionar pero le daba miedo como hacerlo, y también porque tomaba mucho... mucho tiempo. (risas)

Moderador: Ah ya. (risa)

Ao2: a eso es lo que apunto con el tema de como están condicionados a trabajar, y era algo que a mi me funcionaba muy bien, peor no tenía ese tiempo para entrenarlos a ellos que cuando la clase recién empezaba ellos se reunían en grupo, entonces, eso me dificultó un poco las tareas porque también alguno de los proposal que tenía era el group work.

Aa3: Hablando de trabajo grupal, la dificultad que tuve en eso era el tipo de actividades porque el que mas trabajaba era el que más sabía, y el resto como que no hacía nada y esperaba que esa persona hiciera todo, entonces al final no se lograban los objetivos ciento por ciento porque el que aprendía al fin y al cabo era quien hacía la tarea, entonces no se podía. Ese fue el obstáculo.

Aa1: En mi caso yo los traté d ehacer trabajar a todos grupo pero un grupo trabajo en grupo, y los otros todos entregaron el trabajo final individual, y me pasó eso muchas veces. Y cuando me iban a preguntar, profe, lo puedo hacer solo, pero es que está en grupo y todo, tiene que trabajar, pero ya trabaje sola por esta vez, y los otros la hacían solos igual. Entonces como que el trabajo en grupo no me funcionó mucho. Como que al final uno o dos grupos y al final se unió un tercero. Y los otros o no trabajaban o trabajaban individual. Fue como que no funciono.

Moderador: y al final se rendía usted, por ejemplo, decía bueno, ya no me resulto ya no sigo con estos grupos, seguimos con trabajo individual no mas?

Aa1: No yo hacía trabajo en grupo todas, o sea, cada vez que ameritaba el trabajo en grupo lo hacía en grupo, y con tal que dos grupos me llegaran con el trabajo en realidad hecho como que no importa, lo otro que me entregaran personal, igual después les preguntaba bueno y por que no trabajo en grupo, y no es que sabe que yo en inglés, no querían como amoldarse no están acostumbrados... los chiquillos que eran mas rápidos más como amigos entre ellos como que trabajaban bien igual en grupos, pero los otros no se pudieron acostumbrar, fueron muy pocas clases... de hecho, a mí ni en pareja me trabajaban...

Yo: esos obstáculos, bueno, todos tenemos obstáculos cuando enseñamos, cierto? Las tutorías les ayudaban a superar esos obstáculos o quedaban iguales.

Ao2: Yo creo que sí. EN mi caso yo tuve al principio como contaba muchos problemas de disciplina, bueno, cuando yo llegue la sala era una selva

prácticamente. Entonces como que en la segunda semana de observación, yo estaba pensando seriamente en cambiarme de colegio porque no creía que iba a ser posible hacer una clase con ese curso por el tema que tenían de indisciplina, eran muy irrespetuosos, garabatos escuchaba todo el tiempo, no dejaban hacer la clase, la clase se basaba principalmente en completar el libro no había una estructura de clase ni nada, ... no dejaba trabajar, entonces, con la profesora tutora de la universidad igual ella nos enseñó algunas técnicas como por ejemplo qué hacer en caso de indisciplina, cómo trabajar, acerca del classroom management, vimos algunas cosas como técnicas. Y yo creo que sí, sí me ayudó bastante.

Aa5: Incluso a mi me ayudó a conocer la ubicación de los puestos. Sí, porque yo también le había comentado esa vez que en mi caso los niños no sabía porque como era un colegio de integración había mucho niño del PIE u otras cosas, entonces fuera deso, tampoco se les hablaba en inglés, entonces me dijo, no po, lo que tienes que hacer es lo siguiente, y también me dio muchas sugerencias, por ejemplo, cambiar la sala de como estaba habitualmente sino que colocarla en U. Y fue super bueno porque los niños no están conversando dándose vueltas nada, funcionó super bien eso, a parte de otras cosas, como por ejemplo, hablar en inglés, cambiar cosas, no tanta gramática sino que más situaciones cosas que en realidad a ellos le interesen. Creo que estuvi bien.

Moderador: Y los compañeros de la tutoría? Creen uds que esas conversaciones con los compañeros ayudaban?

Ao2: sí, hartoo, la profe nos contaba, la clase pasada se portaron super mal, y uno tendía a aconsejar o preguntar que hai hecho cuando hacís esta actividad y no te funciona, ah mira lo que yo hago es esto .... Y ahí intercambian experiencias y se aconsejan mutuamente.

Aa6: o creo que muchas veces ayudan más los compañeros porque quizás suene pesado pero los profes de U como que de repente se olvidan de la realidad de los colegios. Entonces tienen la clase como muy idealizada que es lo pasa en la U que no es lo que pasa en los colegios en verdad, entonces como que entre nosotros estamos viendo otra realidad, y sabemos que pucha se toman 20 minutos, se pierden de la clase, de que entren los chicos, de que llegan de a goteras, entonces, como

que entre nosotros se puee, se ayudaba más a uno porque entiende, sabe la realidad que está pasando en los coelgos.

Aa2: Sí, es verdad, uno no tiene esa realidad tan idealizada o tal vez desde la teoría, que te dicen debes hacer esto porque el libro dice esto, y al final eres tú....

Aa6: Al final no se puede....

Ao1: pero depende de los profes, no todos los profes son iguales, no sé, yo por lo menos tuve una buena experiencia con la profesora de este semestre.

Aa1: Estaba como bien mentalizada de la realidad del, como que se informó del colegio en el que uno estaba, o preguntaba harto, conversaba también con los compañeros y todo, y al final ella daba consejos bien acertados. A mí me ayudó para las actividades, yo le pasaba guías y me decía, mira, visualmente, córtalas, es mejor, y así nos e abruman con tanta actividad. Entonces yo siempre les llevaba mi pedacito cortado y ellos lo hacían. ATmbién con el asunto de cómo cerrar las clases, como dar el feedback, como organizar la sala, todo eso, todo lo vimos con ella en las tutorías. Fue una buena experiencia.

Moderador: Y los profesores guías fueron alguna ayuda en ese sentido para superar obstáculos, o no?

Aa2: Bueno, yo personalmente creo que es mucho mejor el caso del profesor cuando te va a ver al aula pero d ela universidad, tu tutor, porque el te conoce de cierta forma, te ha visto en otras clases, o te evs como te desempeñas en la misma clase, y después te ve en acción, y es mucho más enriquecedor el comentario que ellos te dan porque uno no se da cuenta, uno piensa que lo esta haciendo super bien y todo pero después te dicen como todo el feedback, lo bueno, lo malo, y como que encuentro que es mucho mejor ese feedback que el del guía del colegio, del profe del coelgio.

Aa3: Es que son feedbacks distintos, o sea, de pensar que esta construido en el colegio, sigan su proceso... entonces el otro lo va a ver una vez y otra vez y ve como el progreso que uno que ha tenido, como hemos mejorado, ..... Yo creo que son consejos distintos al que ... ambos ayudan, pero solamente que son distintos.



Moderador: Y bueno. Mirando también el proceso de formación que ustedes han recibido acá en términos de la malla curricular que ustedes tienen, la formación disciplinar, la formación en didáctica, las tutorías, las evaluaciones, el estilo de evaluación, las mismas prácticas en sí, todo lo que tiene que ver con la formación que nosotros les hemos dado. Qué aspectos creen ustedes que podrían ser mejorados para que ustedes pudiesen planificar, ejecutar y evaluar las clases de alguna manera más enriquecedora,...

Aa3: Yo diría que los ramos que tuvimos al principio tal vez hubiesen sido más enriquecedores, hubiesen sido más enriquecedores al final, porque hay cosas que por ejemplo nosotros tratamos con niños que tienen asperger o autismo, como que ahí vimos la parte de como funcionan estos niños, sus características, pero personalmente aprendí muy poco de como tratar con ellos en el aula, como enseñarles a ellos. Yo creo que los ponemos al principio para poder tener como una base pero también tenemos un ramo en que nos ayudan a ver como tratar con ellos en el aula, porque muchas veces no sabemos que hacer con ellos, y no todos los niños funcionan igual.

Moderador: o sea, esta la idea, lo teórico...

Aa3: Pero no como aplicarlo.

Aa5: Y muchos más ahora que está todo eso de la inclusión y que tenemos muchos niños con necesidades educativas especiales en el aula presentes y tenemos que trabajar con ellos, sería mucho más enriquecedor para nosotros como profesionales aprender a trabajar con ellos.

Aa2: Lo otro que hemos tenido algunas conversaciones con algunos compañeros también es que se pierde mucho como el nivel de inglés a medida que van pasando los años en la carrera, porque al principio nos tiran los gramática, fonética, oral, escrito, y después es como, tenemos casi nada de inglés, no hablamos casi nunca en inglés, por lo menos este año es un poco lo que hemos hablado, casi nada, entonces eso nosotros sentimos como que se nos atrofia la mandíbula y como que no podemos hablar bien, entonces como que deberían reforzar eso un poco más. Que fuera, como por ejemplo lo que dijo Mariana está super bien, que se reforzara

durante toda la carrera lo de la psicopedagogía pero también lo del inglés, y de hablar, de producir más inglés.

Ao2: Yo creo también puede ser por un tema de, lo mismo que decía Mariana, que lo enseñaron al principio y ya en cuarto casi..... pero no nos acordamos mucho, es el ramo de TICs. Encuentro que es un ramo super útil, pero lo enseñaron el segundo semestre y yo ya no me acuerdo. O sea, mantuve algunas cosas, trabajos, hice cosas, pero después paso que no se ..... yo quería hacer una planilla Excel y ya no me acordaba porque lo tuve el segundo semestre. Quizas si lo hubiese tenido este semestre que habían ramos que yo sentía que igual eran como super innecesarios, como por ejemplo el optativo de la voz, que en realidad eran como cuatro horas para un cursillo de dos horas a la semana, porque se notaba el relleno, se notaba la falta de dedicación al ramo, y pasaban ese tipo de cosas como el tema que iba mucho en crear recurso y cosas así, más didácticos, el tema del TIC y la práctica en el idioma que se pierde mucho. Por ejemplo, yo no tengo ni examen ni metodología, yo no hablo inglés en la U, ya casi no hablo. O sea, de hecho, no hablo, entonces, claro, ..... profesores que nos aben hablar inglés bien porque por un tema de práctica, porque si uno lo busca por sus medios la universidad no te provee con esas cosas los últimos años de carrera.

Ao1: Yo concuerdo con ellos dos en el tema de las TICs y de los niveles de inglés. Porque yo soy, yo vengo de otra universidad, tenía ramos atrasados, tuve fonética y literatura este semestre, entonces por un lado agradezco enormemente haber tenido esos dos ramos porque mantuve el inglés activo hasta el penúltimo semestre de la carrera, y lo otro de las TICs. Me tocó la primera observación de clases en el liceo este semestre que pedi una sala con más tecnología porque no todas las salas tienen equipamiento, y la sala que me tocó ese día para la observación fue una pizarra interactiva. Yo jamás había usado una pizarra interactiva, no se como aprendi a usarla en dos minutos, y con toda la presión encima, pero pude salir del paso, la pude usar, pero yo nunca tuve formación acerca de eso en la universidad, y creo que igual es, por ejemplo, hay ramos que no son tan justificables que hayan tantas horas por ejemplo el de impostación de la voz, también está el de ética, yo siempre voy a

preferir mil veces tener un ramo de inglés antes que tener un ramo de ética o un taller de impostación.

Aa2: yo creo que el ramo de ética es super importante, aparte son dos horas no mas, yo encuentro que no es tanto, son cuatro, pero no encuentro que sea innecesario, yo encuentro que hay gente que necesita este desarrollo ético moral yy que de verdad se den cuenta de cosas que conlleva la profesión de ser docente. Yo encuentro que es un ramo super importante. Concuerto que en impostación d ela voz eran uchas horas y que muchas horas eran innecesarias.

Ao1: pero eso igual es importante de trabajar dependiendo del profe.

Aa2: Puede sewr.

Aa4: yo creo que quizás deberiran haberlo puesto antes, porque pudieron haber priorizado los ramos de sicologia o haber puesto....

Aa5: ..... Las practicas....

Aa4. Haber invertido, haber puesto quizás ramos que no servían mucho este semestre, haberlos puesto antes y hubiesen puesto otros que realmente necesitábamos este semestre. Eso era como, como que eso era lo que necesitábamos.

Aa2: como que en realidad en vez de ganar dificultad en la carrera la perdimos.

Aa5: pero la malla nueva tiene ahora inglés hasta el final creo.

Moderador: Sí. Porque se vio justamente que perdían esa práctica.

Ao2: pero igual mirando la malla, igual tiene cosas buenas. Por ejemplo el tema d ela fonética, que sean cuatro, gramática también, yo creo que es super importante porque hay otras universidades que tienen fonética i, II, y gramatica IV, y ya no hay mas. Y se notan esos vacios. Yo creo que por el ámbito de la especialidad, es fuerte.

Aa5: Y el hecho de que tengan prácticas desde super temprano igual es mejor porque si alguien no le gusto la carrera... (risas) claro, no llega al final, esto no era lo mío. Y de todas formas o encuentro aue la malla que tenemos nosotros igual es mucho mejor que en otras universidades. Yo igual vengo de otra universidad y cuando decidi cambiarme analice mallas y me gsuto mucho la malla de esta universidad porque tenía ramos como el de sicopedagogía que lo encuentro que

aunque lo tebemos muy antes, en la mayoría de las universidades no se imparte este ramo. Igual nos ayuda mucho.

Moderador: ud quería decir algo.

Ao3: sí, algo que deberíamos mejorar que debería ser el hecho de cambiar profesores en un mismo ramo cuando tiene continuidad, digamos, y cambiar tan seguido. Entonces, eso afecta muchi en los aprendizajes de nosotros, debieran preguntar quizás , debieran preguntar un poco incluso o no sé incluir la opinión de los alumnos, pucha, además de la evaluación docente, como se siente uno con este profesor, puedes seguir con el, como va la metodología, que se yo. Y de ahí ver quizás la posibilidad de cambiarlo o no. .... a nosotros igual.

Moderador: y en base a eso también, sienten ustedes que los modelos que le han presentado los profesores d elengua, porque son los que trabajan con inglés ustedes, han ido a modelando también a ustedes? Puede ser para bien o para mal, no le estoy poniendo nombre, pero que los ha ido modelando, les ha ido dando ejemplos...

Aos: Sí.

Ao2: Literatura por ejemplo los que tuvieron con la profe Virginia, eso se lleva de cierta manera, o sea la ... el modo que ella tenia de hacernos trabajar en un ramo que igual es denso, que e sliteratura, en vez de ponernos a leer, a leer, a leer, trato de abarcar el tema de las inteligencias multiples, igual deja una marca en ti, como que te das cuenta que en la practica.ggjhklk,mnnnxbn.... Entonces yo creo que sí. Con los profes malos igual y que tu decis, que estoy haciendo aca, después tu sabes que tu no vas a ser asi cuando tú estés ejerciendo. Pero igual da pena decir pucha si estoy como perdiendo el ramo.

Moderador: pero les ha pasado?

Aos: Sí

Ao2: Por ejemplo, yo bote dos ramos y casi me atrase un año, por botar un ramo con un profe que yo sentía que no iba a aprender nada y que sentía que podía sacarle mucho más provecho.

Aa2: Igual difícil el tema de esa decisión porque igual yo creo que todos queremos solo salir, entonces varios tomamos ramos con profesores que realmente sentimos

que nunca aprendimos nada pero los tomamos igual, quizás hubiésemos tomado una decisión mucho mas sabia al hacer lo que Rodrigo hizo.

Aa2: Yo lo hice también porque estaba enojado. (risas).

Moderador: como rebeldía...

Aa2: sí, después estaba llorando ahí en la casa así no y ahora que voy a a hacer... (risas)

Aa5: A ver, pero igual yo creo que todos nos hemos arriesgado a tomar ramos con profes que sabíamos que no íbamos a aprender, así como lo que esta en el curriculum, nos ayuda a nosotros a crecer como personas y decir eso yo no lo quiero hacer, eso no lo voy a hacer, eso tampoco puede que lo haga.

Aa2: De los profes buenos y de los profes malos igual se aprende el modelo. Los malos te sirven para decir no quiero ser como ellos, y los profes buenos nos sirven para decir, sí, quiero ser igual como la Michelle (risas)

Moderador: y para cerrar un poco, sienten ustedes que partieron creyendo que había un determinado método en particular que era fácil de usar o que era bueno de usar y después se dieron cuenta que quizás podían trabajar de otras maneras durante el tiempo, por alguna razón, por acompañamiento del profesor, o por las clases de metodología, les pasó algo así? O no pudieron igual cambiar...

Aa2: yo llegue pensando que gramática era todo en inglés, yo no conocía ninguna otra metodología, tampoco me había informado sobre nada y los ramos de especialidad yo los he aplicado pero cien por ciento en aula. Todo lo que tiene que ver con teoría, con metodología, los approaches, todo, lo he tratado de aplicar cien por ciento en el aula y encuentro que son ramos excelentes que nos ayudan pero mucho.

Aa1: Yo creo que uno tenía la noción de pura gramática y el otro el método directo, y era como sí o no. Y después, uno a medida que va aprendiendo se da cuenta que hay variaciones, que hay diferentes didácticas, que hay cosas nuevas que aplicar y que hay que aplicarlo en el aula según lo que ha podido en realidad o enseñando en la práctica. Yo creo que uno entra con la noción de o no habla inglés o habla inglés. Y después uno descubre que hay distintas formas de llegar al otro.

Aa5: A mi me ayudo aber que no solo era la gramática, porque del coelgio uno viene con mucha idea de todo, grmática, gramática, y yo decía pero es que asi yo no aprendo, es como mu matemátco, entonces la maoria de nosotros no somos matemáticos, con eso de uno mas uno dos la estructura, entonces yo trataba de decir, pero no, si a mi no me va mal en no se lo oral, hablar, hablar, hablar o reproducir diálogos, el hecho de saber que sí hay otras formas, como que me ayudo a mi a decir, ya, puedo elegir esto esto y esto y ver las cualidades de mis alumnos, y del grupo con el que yo estoy trabajando, para ir adaptándolo, no siempre hacer una clase cien por ciento enfocada en gramática, no solamente hablar porque no todos tienen las misma habilidades, entonces como ir adaptando todo lo que vamos aprendiendo al grupo con el que estemos trabajando.

Aa6: yo creo que ahora ha ido evolucionando el tema de la enseñanza del inglés en las aulas, porque por ejemplo cuando yo estuve, era solo gramática, solo gramática, nada mas que gramática, en cambio ahora se da que los estudiantes tratan de neseñar, de dar que los alumnos de cierta manera se puedan comunicar, no se, te dan ejemplo por ejemplo de contextos, se preocupan de todo eso, antes no era tan así, era cien pr ciento gramática gramática. O creo que por eso muchos profesores ho en día, quizás que están a punto de jubilar, están en lo mismo.

Moderador: y en algún momento uds cayeron en ese mismo modelo? O han caído en el modelo?

Aos: sí.

Aa3: Sí, yo creo que al principio sí, antes de tener metodología con Miss Michelle, pensaba que era como construir una hjiikldknbgvbnmm formulas, y jhgjskjkjdlkklk si...

Aa4. Esque mas que nada era lo que veíamos en terreno, cuando íbamos a los colegios veíamos que los profesore shacian esto y nosotros pensábamos que sólo era eso. Entonces, si no nos enseñaban que habían más métodos, no, nunca íbamos a darnois cuebta, entonces....

Aa3: no hubiese pasado algo si no nos decían...

Aa4. Claro...

Aa2: Yo creo que caer en la gramática es como perder el ánimo de ser profe y enseñar inglés porque es como lo mas fácil no más, tomar un libro, copio, escribo en

la pizarra, no se, le pongo la diapositiva de la parte del libro ya del ejercicio y ahí quedo mi pega.

Aa5. Abran el libro en la página...

Aa2: Claro... es como lo fácil, es como lo cómodo pa un profe de inglés que ya se cansó de crear material, de hacer cosas con los alumnos.

Aa2. Yo creo que cuando entré era tan chico que ni siquiera me lo cuestioné. Ni siquiera pensaba... ni siquiera proyecte la imagen de Rodrigo enseñando. Era como, no me lo cuestione, o sea era como que me di cuenta que era mucho mas complejo de lo que yo pensaba.

Aos: Si.

Aa1: De hecho.

Moderador: y creen uds que cuando les ha tocado caer, dicen bueno, es el modelo que presentó el profesor, un poco la experiencia, su propia experiencia, mas lo que vieron en la sala. Pero también contaban uds que muchas veces los profesores los obligaban a trabajar asi? Que se han visto obligados?

Aa4: es que el profsor dice que asi aprenden. O sea que si no les enseñan de esa forma no van a aprender.

Aa6: Y por otro lado por ejemplo en mi caso, bueno, mi profesora es mu aorosa y todo, de hecho a los niños los quiere y todo, pero eso sucede con ella, que quiere siempre eso, no se, esta siempre como con lo que es gramática y no cambia de eso lo que es la gramática. Por otro aldo, también, como el curso es de ella, yo no puedo llegar y decirle vamos a cambiar todo esto porque después ella va a decir pero por que tu hiciste esto si yo tengo años de experiencia ene sto, entonces yo creo que en nuestro caso pasa mas por el tiempo como estuve todo el año ahí ya en el segundo semestre me decía agarra, organiza tu una actividad, entonces las cosas se fueron combinando. De repente hacíamos una cosa, aunque a ella no le gustan mucho las cosas en grupo y cuando dividia el curso en dos como que no le gustaba mucho, porque decía no no no porque se desordenan.

Ao2: da lo mismo que la sala sea un chiquero si están aprendiendo.

Aa2: pero es que están bajo las bases conductistas entonces es su manera de vivir la enseñanza. O sea, uno llega trantando de, no se, con idea buevas, y es

cuestionarles su pensar entonces por eso es complicado que uno llegue como practicante si la experiencia que ella tiene, no se, es cuestionarla, entonces por eso uno se complica un poco en hacer o no hacer...

Aa6: Claro, con eso igual hay que tener cuidado porque uno esta de paso, y también algunos profes se sienten invadidos en ese aspecto, en mi caso mi profesora no, pero ha algunos compañeros, que a lo mejor si no se po que venga uno de afuera a decir que es lo que esta haciendo, por que esta enselando esto, y por que lo hace así.

Aa2: es que hay que esconder bien el serrucho (risas)

Aa1: Es que yo estaba pensando que yo igual por un lado es bueno tener como una mirada critica acerca del .... Que hace un profesor en un colegio pero por un lado es super fácil criticar sin pensar todos los años que elleva ese profesor en ese colegio bajo un sistema que también lo obliga al final a actuar de esa manera porque si le dan, no se, tiene no se cuantos cursos, cuantas horas emanales, no va a tener tiempo para preparar material de calidad como nosotros lo tenemos, porque nostros nos dedicamos poco tiempo a la práctica entonces teneos tiempo para pareparara material, para planificar con mas detalles, y ese tiempo no lo tienen los profesores en los colegios, la presión por el exceso de trabajo, el exceso de alumnos en la sala también, entonces yo creo que tal vez todos llegamos con nuevas ideas a una slaa d e clases pero al final tdos van cauendo en lo mismo, en el mismo....

Aa5: en el mismo sistema...

Aa1: Si. Así que...

Aa1: Yo tengo algo que hablar. Que todos hablan de lo que le spasó lo mismo que amí, que teníamos que usar la gramática y eso, son profesores mayores, pero rersulta que el profe guía que tuve yo era menor que yo y estaba haciendo la practica profesional. Entonces yo creo que también va en lo mismo que hablamos aca cual es el tipo de enseñanza que le dieron al profesor, porque el profesor estaba un semestre mas adelanto que yo no más, y que ya tenía marcado el sistema de que no, los chiquillos son así, de que hay que pasarles esto, de que la gramática aquí, la gramática allá, y lo que si me dijo era que no había que hacer todas las clases iguales, pero me lo dijo a mi porque yo había hecho mis clases tan estructuradas,



primero era así de la gramática al final, todo eso, pero a el no lo vi en su práctica haciendo cosas distintas. El era como dado a hacer una actividad y daba una actividad por clase, porque esperaba que todos los alumnos terminaran, y los que no terminaban era porque no habían hecho nada. Entonces es complicado porque no es solamente que lleven años en el sistema sino que las mismas instituciones están creando profesionales a la antigua. Entonces ahí es otro constructo. Y estamos, co sea, con el profe igual empezamos a cambiar las cosas a medida que pasaba el semestre, pero si hubiese tocado otro, no se po, habría quedado en las misma, y habría empezado a ... como que falta colaboración entre los profesores para que se vayan compartiendo experiencias para que vayan saliendo del molde entre todos, no que se vayan rigiendo por lo anterior.

Moderador: Oka. Muchas gracias, chicos. Se pasaron. Thank you very much.

## Anexo 12

### Transcripción Grupo Focal de Supervisores

Moderador: Bueno, chicos, qué bueno tenerlos acá. El siguiente focus group tiene que ver con la metodología que utilizan los estudiantes en sus clases. La primera pregunta tiene que ver con cuáles son los aspectos claves que ustedes observan en las clases de sus alumnos, al momento de revisarlas. Por ejemplo, mmmm, qué aspectos de la planificación son claves, lo que ustedes ven cuando ellos planifican, la comunicación, el clima del aula, los recursos que utilizan, los materiales, los contenidos, la evaluación. Qué creen ustedes que son aspectos claves a cubrir por sus alumnos.

Ma Paz: Yo creo que primero pa mí es el clima del aula. Si no hay eso, no pueden hacer nada más. Si tienen materiales cubiertos en la planificación es como secundario si ellos no logran manejar el grupo. Por lo menos eso para mi es....

Marcela: Bueno, de hecho, es como un tema de las primeras sesiones, el cómo enfrentarse a un grupo nuevo de alumnos, el diagnostico, del .... Observar el tipo de curso que son, la dinámica de curso y de ahí ver los contenidos, y de ahí, obviamente, deriven las actividades según el tipo de alumno.

Maca: sí, yo creo que el tema del manejo de grupo es transversal, desde el inicio de una práctica hasta como cuando ya están en la práctica final, precisamente por la preocupación de cómo va a ser recepcionado lo que ellos pueden poner en practica misma, cierto, en la clase misma, lo que puedan hacer, lo que puedan desarrollar en base a lo que es el manejo de grupo. Y también pienso que los alumnos están conscientes de que hay etapas sí que

desarrollar por tanto su planificación esta basada específicamente en las distintas etapas de la clase.

Marcela: aunque al principio igual les cuesta diferenciarlas, tener claro cual es realmente un inicio de clase y cual es el cierre. Y el cierre es lo que generalmente es lo que tenemos que pulir más.

Ma Paz: Sí. Es lo que más les cuesta

Maca : es una cuestión de tiempo también.

Marcela: Y lo otro es que también tomen en cuenta mucho son los recursos. O sea, hoy en día, ellos dependen mucho del data, del computador, de la tecnología, y claro, ellos hacen maravillas en cuanto a material con la tecnología, pero si no hay data se frustran.

Moderador: mmmmm

Marcela: como que sienten que no pueden ocupar otro tipo de material, entonces ahí la creatividad se reduce. Dependen mucho de la idea sacada por internet, del video, de la presentación...

Ma Paz: como que no tienen un plan B...

Marcela: Exacto.

Maca: del recurso en sí, porque si el data no funciona, muchas veces no existe un plan B.

Roberto: y también estoy de acuerdo que los eeehhhh que justamente mientras están regulados los comportamientos, se puede hacer la clase, y hay un comienzo claro, y a los chicos a veces que les pasa, que ellos no logran dar un buen inicio o fracasan al dar el cierre. Entonces uno tiene que lograr que al final cbran todo, que tengan un buen inicio, que motiven, que hagan un desarrollo exitoso, y logren cerrar.

Marcela: sí, el manejo de los tiempo también, porque al principio de una planificación ponen, ya, 20 minutos, o 30 minutos pero cuando llegan a hacer sus primeras clases que quedan...

Ma Paz: que se pasan..

Marcela: claro, o que quedan cortos y de repente se les, una actividad les duro 30 minutos y la tenían programada para 75, y quedan así como OH, que hago ahora, cierto?

Ma Paz: Y también pasa que ellos planifican el tiempo como desmedidamente. A veces ponen "voy a hacer esto en 80 minutos" y no pueden hacer algo así tan largo, o sea, no saben cómo hacer un timing preciso y ahí de repente ahí se desdiluye lo que quieren hacer.

Roberto: y por ejemplo uno los va a ver, y generalmente normado que un alumno no puede hacer en su desarrollo una actividad (énfasis), por ejemplo un Reading, una lectura, y nada más. Entonces les digo yo que tiene que haber como una dinámica que haya como un dibujo colorido, que haya dos actividades por lo menos. Y a veces pasa que hacen UNA actividad no más. Entonces las clases quedan más, más pobres.

Marcela: Y otra limitante que tienen, hay veces en que los colegios les exigen utilizar un material determinado, los chicos compraron el libro, y tu tienes que usarlo, y tienes que ir, y esta clase es de la pagina uno hasta la pagina tres y tienen que hacerlo...

Moderador: se planifica en torno al libro...

Marcela: en torno al libro, y ellos no pueden saltarse ninguna de las actividades del libro, y también eso no les da tiempo para crear material. Entonces ese también es un aspecto a considerar en el momento a preparar la clase.

Moderador: y los chiquillos ponen por ejemplo en las planificaciones por ejemplo los aprendizajes esperados y los contenidos mínimos del curriculum?

Ma Paz: mmm cuesta

Marcela: ... sí, cuesta pero, cuesta que entiendan que la clase tiene que ir en base a lograr eso. O sea casi un adorno...

Ma Paz: lo ponen no mas, justamente, lo ponen, lo ponen.

Marcela: Exactamente.

Ma Paz: o sea, no están conscientes del curriculum pero lo ponen solamente.

Marcela: Exactamente. O sea, ese es el trabajo de nosotros, o sea, cuál es el link ...

Maca: sí, yo creo que falta articulación, y los objetivos los identifican y son capaces de establecer con mucho trabajo sí, con mucho acompañamiento, pero son capaces de establecer un objetivo para la clase, un objetivo para la unidad incluso, sin embargo articularlos con los contenidos mínimos obligatorios y llevarlos a cabo sin perder el horizonte de repente cuesta, y hay que estar constantemente un poco enfocándolos, guiándolos, enfocándolos para que no pierdan el objeto de la clase.

Moderador: y eso mismo en cuanto por ejemplo al, bueno ustedes hablaban de los recursos también, pero la evaluación, ven algún tipo de evaluación específica en esa planificación?

Roberto: en cuanto a evaluación, claro, pero bien hay un constante feedback en las clases que vamos a observar y tratamos de que los alumnos continuamente entreguen feedback. Y al final como hay una revisión de lo que se aprendió, el alumno debe tener conciencia de lo que aprendió. Y tiene que mostrar un nivel de metacognición y evaluación formal clara siempre después de cada unidad., que tienen que entregar ellos una evaluación al final, incluso nosotros.

Marcela: pero yo creo que eso se ha clarificado un poco con el material que nosotros les entregamos. Por ejemplo, cuando nosotros diseñamos los portafolios en base a productos que eran también en base a la evaluación docente, en la segunda parte que tienen que ver con la evaluación de la clase que no necesariamente es una evaluación formal, les costaba mucho porque para ellos la evaluación es la guía con nota...

Roberto: Claro

Marcela: o la prueba

Todos: o la prueba

Marcela: Exacto, pero el diagnóstico que se hace al principio de la clase para evaluar las conductas de entrada que se necesitan y todo, eso es una evaluación? Como que ellos como que no lo aterrizan todavía como concepto

Roberto: Los chicos lo...

Marcela: lo hacen pero no lo dominan como concepto, disculpa.

Roberto: es que ellos no dominan lo que es assessment y lo que es evaluation, claro, lo que es la evaluación de proceso, por ejemplo, todo nuestro grupo de práctica tienen que ellos lograr tener el concepto de evaluación de procesos, con el feedback, con varias evaluaciones de proceso, y ellos qué logran on éxito sí son las evaluaciones finales.

Ma Paz: que es el concepto que ellos tienen de la nota, eso es lo que manejan los alumnos, no es el assessment que dices tú.

Moderador: y otra pregunta en relación a los mismo de la planificación, hay algún tipo de enfoque, técnica o método que ven ustedes más preponderantes cuando planifican?

Roberto: una técnica se puede referir a la forma que los alumnos por ejemplo, em, son expuestos en algunos colegios a una escucha, a un listening extendido. Y puede ser que a través de eso un input que, bastante input, que para que en algún momento lograr el output. O sea, no es mediante un output sino que de un input largo...

Ma Paz: como de input largo, como que un listening o un Reading ...

Roberto: Como lo que sostiene Krashen.

Marcela: Sí, pero en cuanto a metodología de la enseñanza del inglés, como que usen así, aunque suene antiguo, un communicative approach, que lo usen de pe a pa en una clase, no. Siempre toman una...

Roberto: una visión más ecléctica

Ma Paz: una visión ecléctica (overlapping)

Maca: una visión ecléctica (overlapping)

Marcela: entonces de acuerdo al tipo de actividad y al tipo de alumnos van adecuando, peor que uno diga ellos solamente usan, como a ellos tanto le gusta nombrar, no, si mi clase es grammar translation, no mi clase es... No, no es así. No tampoco no hay un alumno que diga mi clase es solamente lexical approach, no...

Ma Paz: mezclan algunas cosas...

Maca: lo que si yo creo que están claros, y yo creo que es porque se reflexiona en el aula es el centro enfocado en el alumno y no en el profesor, creo que eso es importante rescatarlo. Saber de que es el alumno quien construye la clase y que el profesor es un guía...

Ma Paz: Es un facilitador...

Maca: cierto, un mediador, pero como bien todos dicen, mas bien la metodología utilizada, mas bien el approach es ecléctico.

Moderador: y eso ustedes después también lo ven en las clases mismas cuando ellos llevan a cabo la planificación? Ven ese tipo de metodologías eclécticas?

Roberto: o sea que se evidencian cuando uno lo va a observar?

Moderador: a ha

Roberto: yo creo que a muchos de nosotros nos ha pasado que cuando vamos a observar sus clases pueden ser mucho más gramaticales.

Maca: Claro

Roberto: entonces esa tendencia es la que uno debe intentar de cambiar en los estudiantes pero se sienten forzados por el profesor guía, el sistema, la cultura del colegio.

Ma Paz: Lo mismo iba a decir yo.

Roberto: que les exige una progresión mucho más gramatical.

Ma Paz: Hay estudiantes que se quejan harto que el profesor del colegio es....

Maca: los limita

Ma Paz: muy grammar translation y ellos se tienen que adaptar a estas situaciones, y ellos intentan, pero muchas veces no les resulta.

Marcela: pero sabes que también hay otras veces en que hemos tenido alumnos que tienen la suerte de estar en colegios buenos, con un nivel de inglés ya relativamente sólido, y que los profesores guías le dan libertad a los alumnos para que hagan sus clases, y de verdad que yo he visto, y me saco el sombrero, por alumnos de práctica profesional que logran tener clases con un enfoque comunicativo, que logran el objetivo, que lo tienen claro, y con una estructura y una estrategia que apunta obviamente a subir el nivel por así decirlo, consolidar conocimiento, y no solamente gramática sino que ya entienden que gramática y vocabulario junto para lograr entender algo dentro de la base que les piden ahí en los colegios los profesores.

Moderador: pero hay algún alumno que les nazca una necesidad por trabajar enfocados en la gramática de manera personal, como una decisión personal?



Ma Paz: yo creo que se sienten seguros cuando trabajan con gramática, es como de lo que ellos pueden agarrarse. Les da cierta seguridad, es algo súper....

Roberto: es que el enfoque contemporáneo, CLT cierto, una forma avanzada de CLT siempre va a ser exigente. Lo más fácil es recurrir al enfoque gramatical en donde el alumno trabaja individual o en grupo pero finalmente no aprende a hablar. El problema más masivo que tenemos es que hay profesores y alumnos que no hablan inglés (intensificación) en una clase, que suena como muy contradictorio pero hay muchas clases que no se habla inglés y tenemos que luchar para que se hable lo que más se pueda en inglés.

Maca : Y también puede ser que los chiquillos siguen repitiendo ciertos patrones que traen consigo desde el colegio y a pesar de que en la universidad uno intenta mostrarles otra perspectiva, son beliefs que están ahí cierto muy arraigados en ellos, y más encima son requeridos en los establecimientos, por los mismos profesores guías, y algo que les acomoda en términos de sentirse más seguros ellos, porque manejan la gramática, manejan estructuras, y por tanto de esa manera pueden tener más dominio de lo que están enseñando en el aula, y por tanto reciben más, no sé si respeto, o se sienten más seguros frente a sus alumnos, porque por el hecho de ser alumno en práctica pueden imponerse de cierta manera a través de los conocimientos gramaticales que tienen.

Moderador: e hipótesis de desarrollo, han visto que sus alumnos las consideran en la planificación y luego en la ejecución?

Ma Paz: Tienen la intención cuando están observando, porque observan esas dos semanas, y se supone que ellos hacen una reflexión (da la impresión que no queda la seguridad de que hagan esa reflexión) y plantean una intervención, pero es difícil que lo hagan igual., aunque hay alumnos que lo logran eso sí.

Marcela: O sea, si bien no es la gran mayoría, y te dicen, profe, esta es la planificación, no sé, pero en caso de que me este demorando mucho voy a hacer esto porque como el tipo de alumno que yo tengo y usted sabe que tengo que terminar la unidad y todo ... Entonces, en algunos chicos ya está esa reflexión de ponerse en el plan B, en el caso de, y tratar de lograr el aprendizaje. Y si no es de tal manera, de otra. Digo, no se po, por lo menos yo ...

Ma Paz: pero no en la generalidad...

Maca: No en la generalidad, sí...

Roberto: como la habilidad que puede ser como más difícil que logre un alumno en práctica porque va a depender de que haya tenido prácticas muy sólidas anteriormente para que pueda predecir posibles problemas,

Maca: anticiparse a...

Roberto: pero algunos lo logran, algunos lo logran, los menos tal vez.

Moderador: y de todos los métodos y técnicas que ustedes vieron de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, hay alguno más preponderante?

Ma Paz: es que dependo po. A ver, ellos dicen que usan el communicative approach siempre, pero...

Marcela: pero es una idea, claro, porque del communicative approach..

Ma Paz: pero después por un lado..

Marcela: pero de forma, de forma...

Ma Paz: está la apprehension está ahí presente de parte de los profes guías...

Roberto: pero yo pienso que por un lado los chicos cuando hablan de enfoque comunicativo hablan de una forma anterior, no moderna, no del siglo XXI, usan una forma donde no hay tantos recursos, de, falta muchos más inglés, no hay tanto trabajo colaborativo, entonces falta mas, es una forma más rudimentaria...

Ma Paz: como primitiva (risas)

Roberto: Claro, como primitiva (risas), rudimentaria, sí, de CLT.

Maca: yo creo que se recae mucho en los métodos tradicionales porque para ellos es un obstáculo también el tema también de la cantidad de alumnos en el curso, el de poder llevar cierto una metodología más contemporánea, mucho más cercana a lo que requiere la comunicación, porque eso requiere tiempo también cierto, y los resultados se ven a largo plazo. Por tanto, no se toma mucho el riesgo de aplicarlo sabiendo que puede que en su momento funcione inmediatamente, sabiendo que ellos están en una práctica que seguramente se les va a hacer mucho más difícil que si fueran el profesor titular por ejemplo, que estuviese un poco guiando la clase o presentando estas nuevas metodologías. Me da la impresión que ahí como que empiezan a topar y a recaer en prácticas que son mas bien antiguas en términos metodológicos.

Marcela: Pero lo otro que yo me he dado cuenta también es que los chicos saben distinguir qué tipo de metodología puede funcionar con cierta actividad y con el grupo de alumnos que tienen relacionado con la edad que tienen. Saben adaptar bien el contenido a la edad de los alumnos y obviamente al tipo de curso.

Moderador: claro, a la diversidad quizás también...

Marcela: Exacto.

Ma Paz: sí, ellos tienen como harta experiencia en eso. Me he dado cuenta que ellos tienen como identificados los grupos más difíciles, en donde le pueden resultar ciertas cosas. Cuando converso con los chiquillos, me he dado cuenta que ellos tienen claro que con quinto básico se dan, el quinto es como un tema para ellos, el tercero medio es otro, sí

Marcela: Y el séptimo es otro tema súper potente...

Ma Paz: y ellos lo tienen como muy identificado

Marcela: los chicos que tuvieron la oportunidad de hacer sus primeras prácticas en re-básica también es otro mundo para ellos. De verdad llegar y entender que si el niño no ve la actividad, y el la hace con ellos como modelo, si no es algo concreto, los chicos por muchas ganas que tengan de aprender no lo siguen y eso lo han aprendido a través de la experiencia, no a través de la lectura, entonces eso también es súper enriquecedor, porque les ayuda a ellos a ir ubicando el tipo de actividad, lo van conectando, todos los ramos anteriores de psicología del aprendizaje, etc, y ven eso plasmado en el aula.

Yo también les quería preguntar. En relación a eso. Tanto como métodos como contenidos más teóricos de la formación. Creen ustedes que los alumnos los dominan a nivel teórico?

Roberto: a ver, el saber disciplinario, es decir, lo que dice relación con inglés propiamente tal, el alumno está bastante en ventaja. El saber tal vez como más pedagógico que maneja la conducta de los estudiantes, que es capaz de predecir esto, tiene como conocimientos iniciales.

Marcela: Tiene que haber una revisión de repente ... empiezan a ver todo lo que aprendieron de psicología del aprendizaje... eh...

Ma Paz: a mi me pasa con los alumnos que veo que ellos tienen, a ver, manejan cierto conocimiento que yo diría que es un poquito más que básico, pero al momento de llevarlo en práctica, eso les cuesta. Como pescar los conocimientos y decir, ya, esto es lo que me sirve para esto, el manejo de aula les cuesta, cuesta mucho, peor hay otras cosas que ellos tienen. Yo creo que planifican bien ellos, tienen como claro... es raro ver aun alumno que ....

Roberto: en la planificación...

Ma Paz: pero cuando tienen que enfrentar a un curso de repente ahí les cuesta un poco. Y es porque tiene que ver con la experiencia mas que ....

Marcela: con la práctica. Sí porque igual ellos de repente dan ideas de cómo, porque obviamente en los talleres están viendo, el primer tema es siempre en los talleres o por lo menos a mi me pasa es el manejo de grupo. Entonces, ellos nos e dan cuenta mejor que están manejando técnicas del conductismo ya sea por Skinner, por poner un ejemplo,

condicionamiento operante, pero a través de los ejemplos sí lo hacen. Entonces, el concepto esta olvidado , pero la técnica está. No se si te pasa a ti...

Maca: si, es como que no van a citar a autores para argumentar qué es lo que están haciendo sino sin embargo lo hacen. Los hacen si....

Roberto: Claro porque justamente yo pienso que el saber experiencial que los profesores ganan con décadas, o con al menos una década de experiencia, ellos tienen que mostrar un saber experiencia o sea, esto funciona , esto lo ganan con nosotros, las múltiples prácticas que tienen antes de su práctica profesional.

Roberto: o sea, teóricamente sí lo sabrían pero en la práctica y en la práctica es donde estaría el problema dicen ustedes...

Marcela: o sea, en la práctica lo saben...

Ma Paz: lo saben

Marcela: o sea, es el conflicto..

Ma Paz: el concepto

Marcela: el concepto de citarlo, no es que no tengan el conocimiento..

Ma Paz: La literatura no la tienen clara o arraigada

Marcela: eso, eso digo yo

Roberto: no llega a ser tan memorable

Ma Paz: por ejemplo dicen, estoy haciendo esto y esto, corresponde a.... No lo logran, pero lo hacen igual

Marcela: Exacto. Yo estoy aplicando intervalos periódicos pero no se acuerdan que eso, ah! Era en relación a esto, o sea, a este autor, que tenía esta teoría, que vimos en estas asignaturas, eso esta olvidado. Pero lo hacen.

Moderador: ah ya

Marcela: si lo llevan a terreno

Moderador: lo otro, respecto a su trabajo como supervisores, qué obstáculos se encontraron durante la supervisión.

Marcela: obstáculos que de repente uno llegaba al colegio y suspensión de clases.

Ma Paz: o actividades que están fuera del calendario.

Marcela: Exacto. Y eso pasa mucho más seguido d elo que uno quisiera.

Ma Paz: Mucho, mucho.

Maca: el factor tiempo para nosotros como supervisores es esencial, o sea, tener el tiempo disponible que no tope con horarios de trabajo en aula, que en realidad nos permita movilizarnos de un lado a otro que a veces no están cerca los centros de práctica también, lo que significa en términos económicos para nosotros también son obstáculos, y también son gatilladores de motivación.

Ma Paz: los obstáculos que ponen los profesores guías de repente, los profesores guías no dan siempre las facilidades para que uno supervise. No sé, uno va y dicen, no, es que vamos a hacer prueba, es que no puede, ya, y uno habla con ellos para el próximo semestre pero igual ellos ponen constantemente eso para que uno no los visite y vea la clase, son bien recelosos algunos profes, no todos, peor es un obstáculo que no es menor.

Marcela: Otra cosa que pasa es de repente en práctica profesional es que el profesor a cargo del curso interrumpe, invalida al alumno en práctica, muchas veces para ayudarlo pero en realidad lo que hace es un daño, porque le quita autoridad

Roberto: Claro

Marcela: le quita credibilidad, y eso es un punto en contra para el futuro profesor, o sea, no tienen la libertad de hacer su clase, y si bien el profesor guía quiere evita un error que pueda permanecer en los estudiantes, es muchas veces invalidante entre comillas para los alumnos, el poder desarrollar una clase como corresponde y eso se ve plasmado obviamente en su evaluación.

Roberto: también es el grado de desconfianza que puede tener el profesor guía de los futuros profesores, de nuestros alumnos, que a veces en algunos colegios los profesores se toman mucho tiempo en darles esa confianza. Entonces, cuando uno va a ver a los chicos, todavía no están tan seguros, y eso es porque justamente ellos laquean en esa confianza. Yo he tenido que conversar con el profesor guía, para decirle confíe en nuestros alumnos...

Ma Paz: mucha veces no le dan ni el espacio para hacer clases. Uno se encuentra con la sorpresa que uno los fue a ver y ahí hizo clases pero antes han hecho un par, no ..

Marcela: un par de actividades

Roberto: de actividades

Marcela: con suerte...pero no el llevar, o sea, no se cumple el objetivo de nuestro programa dentro de la universidad que es que el alumno se haga cargo del curso, sino que el alumno sigue estando en una observación participante con intervenciones claves y la intervención de la clase casi completa es cuando va el profesor a verlo.

Ma Paz: y en las evaluaciones es más todavía... los alumnos no pueden participar mucho en evaluaciones. De hecho, me ha tocado ver casos de alumnos que se comprometen a no hacer evaluaciones en UTP.

Moderador: mmmmmm

Maca: disculpa, y un tema un poco más doméstico tal vez pero no creo que sea menos importante. Muchas veces la cantidad de alumnos que tenemos en supervisión no nos permite visitarlos tantas veces como quisiéramos o como es necesario para aportar al feedback del estudiante y realmente llevar un proceso mucho más exhaustivo, cierto? En cuanto a seguimiento..

Marcela: al acompañamiento..

Maca: el acompañamiento se empobrece debido a la cantidad de alumnos que tenemos en práctica, no alcanzamos a cubrir (énfasis) la cantidad de veces que deberíamos estar con ellos.

Marcela: hay otro tema también. Hay colegios que, por ejemplo, el liceo 1 que se me viene a la cabeza, ellos tienen un mínimo y un máximo de visitas. Uno no puede ir a verlo más de dos veces al alumno. Por qué, porque como es un colegio que de hecho tiene un departamento que se encarga de los alumnos en práctica, para evitar entre comillas el paseo de los profesores de la universidad, nos ponen limitantes. Entonces, nosotros no podemos llevar a cabo el programa completo porque ellos ya tienen reglas para los alumnos en práctica y no importa de la universidad que vengan. O sea, si nosotros los recibimos y este es un colegio de excelencia, ustedes se acomodan a nosotros. Entonces, queda disparaje en la evaluación del grupo que uno tiene como grupo de práctica dentro de la universidad, porque el programa que ellos imponen no siempre se puede unir o acomodar a los lineamientos de la universidad. Entonces es, claro, uno podría decir, entonces nosotros no vamos a este colegio, pero resulta que tener un colegio de excelencia entre comillas, cierto, donde los alumnos realmente trabajan, se pueden lograr objetivos, uno puede hacer una clase, tampoco es una oportunidad que uno le pueda coartar a los alumnos. Además, que la cantidad de contactos que ellos pueden lograr dentro de ese mismo centro de práctica. Entonces, no hay un trabajo en conjunto, no hay un, no tenemos un vínculo entre los colegios que vamos a trabajar y los lineamientos de la universidad. O sea, con un convenio establecido, eso sí se logra.



Moderador: y una pregunta. Han hablado de algunos obstáculos que enfrentan ustedes peor sus alumnos también. Que otro obstáculos han visto que sus alumnos han tenido que pasar, y como han superado ellos esos obstáculos.

Marcela: la falta de recursos para sacar material. Por ejemplo yo he tenido alumnos bien pobres literalmente, y resulta que en los colegios no tienen facilidades para fotocopiar, y en la universidad tampoco tienen facilidades para fotocopiar, entonces terminan haciendo clases de pizarra, de plumón y pizarra, peor no es porque ellos no quieran sino porque de verdad ellos no tienen los recursos, y no hay nadie que subsidie esos recursos.

Ma Paz: Las habilidades blandas de los mismos alumnos. La puntualidad, la asistencia, de repente ellos tienen toda la intención de cumplir con ciertas cosas pero el capital cultural que traen de sus casa no les permite cumplir con horarios, cumplir con puntualidad, y eso se va harto igual, que de repente uno llega a supervisar y el alumno no ha llegado. Son las clases a las 9 y son la 9:10 y uno está ahí, y el cabro es super responsable, es super bueno, pero el todavía no entiende que tiene que cumplir con un horario y que los alumnos lo están esperando.

Roberto: en términos técnicos por ejemplo, qué cosa el alumno supera en el corto andar, el uso de voz por ejemplo, proyecta su voz, mejor habilidad técnica en el aula, mejor movilidad escénica, pero por ejemplo sigue inseguro o insegura... la seguridad que ganan puede ser un poquito más seguridad. Yo creo que la otra seguridad se gana en hartos años.

Moderador: y cual ha sido el rol que ustedes han cumplido para ayudar a superar esos obstáculos?

Maca: yo creo que el acompañamiento es fundamental, el tema de constantemente motivar y hacer hincapié cierto en el proceso desde el cual se ha estado trabajando, desde la vocación, desde la pasión por enseñar, mantener constantemente como viva esa....

Ma Paz: esa llama..

Maca: esa llama, ese llamado por la pedagogía, hacerles ver la contribución que ellos pueden hacer, lo bien que lo pueden hacer, o sea, siempre estar en definitiva hablando con ellos y tirándolos para arriba, desde una perspectiva positiva. Es fundamental el acompañamiento emocional, porque yo creo que el tecnicismo ellos lo manejan, y si no somos nosotros los que los podemos guiar será la experiencia la que se lo va a dar, pero lo del apoyo más emocional...

Ma Paz: la contención..

Maca: La contención....

Marcela. La contención....

Maca: Es mucho más esencial

Roberto. Claro

Maca: en este periodo que en cualquiera.

Marcela: Eso. Cuando enfrenta la frustración del alumnos, cuando no le resultó la clase, cuando le tocó un grupo complicado, o cuando preparo tanto una actividad y no le resultó, o sea, ese momento de la reflexión pedagógica en su conjunto, como Macarena decía, el aspecto emocional, el aspecto de preparación, el aspecto de responsabilidad, y todo eso llevarlo a que no pierda la motivación, no pierda la motivación. Si no resultó esta, tendremos que ver los pro y los contra, o sea, lo que perdimos, lo que tenemos que subsanar y seguir avanzando. Porque de verdad de repente hay alumnos que al mes de práctica quieren retirarse...

Maca: se cuestionan mucho el tema de la vocación.

Marcela: Sí.

Maca: la de la elección de una profesión. Lo ven como tal, como una profesión simplemente. Entonces hay que entrar a conversar más de fondo con ellos para hacerlos entender que no se trata simplemente de sacar un cartón, algo que diga que (Marcela interrumpe)...

Marcela: No, es la responsabilidad social

Maca: Que entiendan el significado de la pedagogía, y exactamente la responsabilidad, el compromiso social.

Roberto: claro, porque justamente los chicos logran comprender que ser profesor de idioma, y ser profesor, estar a cargo de una audiencia, eso requiere varios talentos que ellos tienen que desarrollar, ellos tienen algunos, por eso yo creo que es una profesión que requiere de pasión, de convicciones, y a algunos les cuesta pero uno los va acompañando, y logrando que aflore esto.

Ma Paz: yo creo que tiene que ver con lo del idioma que dices tú, muchos de nuestros alumnos se meten a estudiar porque les gusta el inglés. Y les cuesta descubrir ese elemento de formar personas, la responsabilidad social, muchas veces tú los tienes que ayudar a que descubran eso porque no muchos de ellos no lo tienen como parte de la motivación para estudiar pedagogía.

Moderador: y cual es el rol que ustedes le atribuyen al profesor guía como superador de obstáculos.

Ma Paz: depende.

Roberto: puede ser esencial el profesor, porque por ejemplo en un sentido positivo hay profesores que manejan en forma espléndida los grupos, el comportamiento de los alumnos, entonces, los alumnos sienten que están tan distantes y yo les digo, mira, el profesor puede tener 40 años y tú tienes 22, o sea, te imaginas que monstruo puedes ser tú cuando tengas 10 años más? O sea, hay cosas que se pueden lograr con el tiempo.

Marcela: es que de eso, es fundamental el rol, o sea, él es el modelo en terreno. Y el modelo en terreno cuando es un modelo líder positivos por así decirlo, es un profe que uno realmente uno dice: oh, este profe como trabaja, en una realidad social que no es favorable y que logra hacer su clase en inglés, y los chicos le entienden y llegan motivados y quieren su clase, oh yo quiero ser como él. Pero también que los chicos de repente se enfrentan al profesor que está a punto de jubilar, que ya no quiere hacer cosas, o que ya no tiene un hilo conductor, porque también me he encontrado con, bueno, todos vamos a llegar a eso lamentablemente, pero (risas) pero eso también les sirve a los chicos para decir también, o sea, me da lata lo que el profe está haciendo porque está cansado, y yo quiero cambiarlo, yo quiero motivar a los chicos, porque el profe ya no tiene ganas y yo quiero ocupar su lugar, y yo en cierta forma, no como un serrucho sino que, tratar de subsanar ese desgaste físico y psicológico que da la edad, que da nuestra profesión, y a ellos los motiva a hacer más, a re-encantar a los alumnos.

Ma Paz: bueno, hay dos cosas que pueden aprender, yo siempre les digo, van a aprender dos cosas de los profes guías: lo que tienen que hacer y lo que no tienen que hacer. Igual aprenden.

Roberto: claro, porque así como ejemplos de profesores guías muy bueno, hay profesores guías muy malos, y ellos tienen que lograr no ceñirse a ese modelo. Hay profesores por ejemplo que no hablan en inglés, hay profesores que no tienen un manejo de disciplina,

Marcela: O el trato

Roberto: o el trato

Ma Paz: o el trato con los alumnos

Roberto: y que ellos puedan hacer ese curso mejor, tan jovencitos como son.

Moderador: y ustedes vieron en las tutorías alguna colaboración mutua para superar obstáculos entre sus estudiantes?

Ma Paz: ellos se cuentan lo que les pasa, o dan opiniones, o comparten actividades algunos, a veces, el famoso quinto año,

Maca: entre nosotros también, nosotros como tutores también comentamos muchas de la situaciones que nuestros alumnos comentan, y así nosotros también podemos darnos feedback muchas veces de cosas que a veces no, no es que no sepamos cómo abordar, pero se nos dificulta, o necesitamos un poco más de respaldo frente a lo que podamos decirle a nuestros alumnos.

Marcela: Sí, además que dentro de los talleres se da la dinámica del trabajo en equipo, o sea, yo siempre les digo, ustedes van a trabajar en un departamento de inglés, por lo tanto nosotros tenemos que, nosotros en estas tutorías somos el departamento de inglés. Y el hecho de, no se, por ejemplo, la otra clase es el día de no sé generación de instrumentos, entonces ellos comparten, se intercambian la prueba, la guía, la desarrollan, y se dan feedback y eso de dar, de dar opinión con respecto al instrumento del compañero y que también el compañero me va a evaluar, o sea, que también el compañero me va a dar una crítica constructiva de cómo mejorarlo, eso para mí es super enriquecedor. O sea, lo que yo siento, es si yo soy capaz de criticar y mejorar un instrumento, es porque realmente estoy seguro de mis conocimientos y a la vez lo puedo compartir con respeto y nos vamos ayudando y vamos creciendo juntos como profesionales. Eso por lo menos me ha dado harto resultado. Y además que siempre cuando uno llega, o uno de los chicos llega con algún problema, o con un incidente crítico, o de alguna problematización en la sala, las opiniones van, van, o sea, a mí me pasa esto, mucha empatía entre ellos, o sea, siempre hay, y apoyo, yo creo que eso es lo que hace que un grupo chico funcione, que se van a apoyando, se van fusionando los grupos, porque hasta ahora yo no he tenido grupos disgregados...

Moderador: Y la última tiene que ver con los aspectos que pueden ser mejorados en el proceso de formación de los profesores que son sus estudiantes. Que aspectos podrían mejorarse por ejemplo de malla curricular, de prácticas progresivas previas a la profesional, de la formación disciplinar, o de la formación en didáctica del inglés como lengua extranjera, o el acompañamiento, las tutorías, la evaluación, o los programas de curso, qué aspectos podrían ser mejorados.

Ma Paz: en el acompañamiento, yo creo que lo que decía la maca, que nosotros tuviésemos mas facilidades para estar con ellos para poder visitarlos efectivamente las veces que corresponde, y no limitar tanto los tiempos, y correr de un lado para otro. De repente uno ve a un alumno con ciertas falencias, y tiene que empezar como a dividirse, y dice voy a visitar a este dos veces, y a este mas, y no debería ser así, debería ser igual para todos, o sea, una facilidad para nosotros , los profes, primero que nada

Marcela: yo creo que el trabajo en equipo de nosotros como equipo como profesores de carrera. En qué sentido, que nosotros tenemos prácticas tempranas, y esas prácticas tempranas tienen que estar articuladas y resulta que si hay un programa de asignatura que dice que yo tengo que enfocarme en cierto aspecto de la enseñanza, es porque va supuestamente en directa relación con los ramos que están siendo dictados de manera paralela, y esas reuniones, por lo menos a mi no me ha tocado participar, reuniones de nivel Para ver. Ya, si tu estas viendo lingüística aplicada, ella esta viendo evaluación, el esta viendo didáctica y yo estoy viendo en práctica, tenemos que articular. Y tenemos que aunar criterios y lograr que el objetivo se cumpla. Y eso yo siento que está cojo, está carente de trabajo en equipo nosotros como profesores. Lamentablemente, no nos coinciden los horarios, aunque vemos muchas ganas de hacerlo.

Maca: yo iba a apuntar a eso porque yo creo que estamos todos de acuerdo en esta necesidad. Sin embargo, puntualmente, no coincidimos en horarios y si se nos sugiere un horario fuera de lo que nos corresponde , por que no decirlo, que no es remunerado, porque es mucho trabajo, prácticamente la participación es nula. Entonces, obviamente, no hay articulación, no hay trabajo en equipo, y eso repercute en la formación del estudiante porque no hay lineamientos claros, no hay lineamientos consensuados tampoco.

Marcela: No y lo otro mismo, en la línea de prácticas, o sea, si no está a línea de práctica clara con los objetivos claros para cada una de las prácticas iniciales, intermedias y finales, además de no tener claros los procesos, obviamente que si es agestión no está bien hecha de manera clara y mancomunada, no funciona. Y lamentablemente, insisto, los perjudicados son los alumnos. Y nosotros también..

Todos: siii

Marcela: porque al final no trabajamos en equipo, entonces, ya, que estas haciendo tu en la práctica y como puede ser que yo lo repita, porque no hay comunicación, no hay reuniones, no está ese espacio para que nosotros podamos ver la naturaleza de la práctica, la reflexión en equipo, y que no quede solamente en el trabajo individual. Si nosotros formamos profesionales y tiene que estar ese trabajo.

Roberto: Claro, un tema puntual que pueden tener los alumnos es que en el desarrollo de sus prácticas son hay un protocolo claro d elo que tienen que hacer en prácticas tempranas, o en otras prácticas, entonces para mejorar eso, tiene que ordenarse todo en equipo para que se logre ordenar todo.

Moderador: Muchas gracias!